



Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Interpretaciones sobre el saber didáctico desde un contexto específico de formación profesional

Tesis presentada para obtener el grado de
Magíster en Escritura y Alfabetización

Presenta

Miriam Ferrando
Profesora en Pedagogía para la Educación Básica

Directora de tesis

Mirta Luisa Castedo
Doctora en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa

Co- directora

María Dapino
Licenciada en Ciencias de la Educación

La Plata, Argentina

6 de febrero de 2017

A mi padre, que ya no está entre nosotros, quién estaría orgulloso de este logro

A mi madre, porque siempre estuvo allí...

A Rodrigo, el amor de mi vida....

A mis hijas....partes de mí....

Este fue un largo camino con varios obstáculos que sortear, la distancia, un cáncer, la gran cantidad de trabajo y mis propias limitaciones...

Agradecimientos

A Mirta Castedo, por su generosidad, exigencia y rigurosidad. Como dijo C.S. Lewis: *“La tarea de un educador no es podar la selva sino regar los desiertos”*. Mirta confió en que algo podía crecer dónde había muy poco...

A María Dapino, quién me acompañó en el último tramo del camino, por su minuciosidad en el trabajo de escritura, su contención y ánimo en los momentos más difíciles....

Mis hermanos, Beto y Daniel por llevarme y traerme de La Plata; a Eli por todo, todo....

Mis amigas: Marita, por los traslados, el alojamiento, el apoyo, las largas conversaciones...; A Guillermina por su cariño y ayuda siempre que lo necesité; A Tati por su enseñarme a usar Atlas TI,

Claudia Mendoza por llevarme, traerme, esperarme, cocinarme, corregirme; a Augusto, por tantas idas, venidas y esperas; Mariana Biggs, por el aliento y apoyo en esto que parecía al principio una locura, a Marta Alegría, por su confianza y por contar con ella en este camino.

A Manu y Marco, por su ayuda con la tecnología.

A las docentes que me permitieron entrar en sus salas y dedicaron su tiempo para realizar esta investigación.

Sin ustedes no hubiese sido posible.

Soli Deo gloria

ÍNDICE

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

1. TEMA ESTUDIADO	1
1.1. Problema de investigación	1
1.2. Objetivos y preguntas de investigación	2
1.2.1. Hipótesis	3
2. ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO	3
2.1. Antecedentes: Proyectos de formación docente en lectura y escritura	3
2.1.1 Proyecto PAMPAS	4
2.1.2 Programa “Escuela que vale”	6
2.1.3 PROFA	8
2.1.4 Diplomado: “Enseñanza de la lectura y la escritura”	11
2.1.5 Postítulo de Actualización Académica: “Lectura y escritura en la alfabetización inicial”	12
2.1.6 Investigación: “Transformar la enseñanza y las condiciones del trabajo docente”	14
2.2. Marco teórico	16
2.2.1 El lugar del conocimiento didáctico en la formación docente en lectura y escritura.	17
2.2.2 La didáctica de la alfabetización inicial	22
2.2.2.1 Acerca del conocimiento didáctico como saber específico	23
2.2.2.2 Acerca del objeto de enseñanza	25
2.2.2.3 Asimilación del conocimiento didáctico	27
3. METODOLOGÍA	29
3.1. Procedimiento para la construcción de los datos	29
3.2. Descripción de la población y muestra	33
3.3. Tipo de datos obtenidos	33

CAPÍTULO II: ANÁLISIS DE LAS INTERPRETACIONES DE LOS DOCENTES

1	Interpretaciones generales sobre la secuencia : la novedad y dificultad	35
1.1	Novedades	35
1.2	Dificultades	41
2	El contexto en el cual se inscribe la novedad: Condicionantes	43
2.1	Tensiones entre ficción y realidad	45
2.2	Preeminencia de contenidos evaluados	49
2.3	Supuestos sobre los saberes culturales de los niños	52
3.	Consideraciones sobre los métodos usuales y la posibilidad de su transformación	59
3.1	Acerca de la lectura y escritura	62
3.1.1	Organización del tiempo	67
3.1.2	Soportes	71
4.	Efectos de las evaluaciones y de las expectativas instituidas	75
5.	Qué se lee y cómo se lee en el aula	86
5.1	Lectura e intercambio de un espacio de opinión	87
5.1.1	La participación de los niños	88
5.1.2	Lectura y comprensión lectora	92
5.1.3	Lectura y vocabulario	99
5.2	Selección de las obras	102
6.	Qué se escribe y cómo se escribe en el aula	112
6.1	La copia y el dictado como prácticas privilegiadas de escritura	114
6.2	Otras prácticas de escritura	118
6.2.1	Dificultades para producir escrituras genuinas	118
6.2.2	Reconocimiento de algunos beneficios de sostener un proceso de escritura en el aula	122

6.2.3	Revisión y edición, situaciones inexistentes en las prácticas usuales	125
-------	---	-----

III. CONCLUSIONES

1.	Conclusiones	134
----	--------------	-----

BIBLIOGRAFÍA

VII

ANEXO: Secuencia: Seguir un personaje. EL MUNDO DE LAS BRUJAS (1ero. y 2do. año). Material para el docente.

Proyecto-Seguir un personaje-Brujas	XVII
ANEXO1-Los cuentos tradicionales infantiles-Brujas	XXIX
ANEXO2-Escuchar leer cuentos con Brujas	XL
ANEXO3-Leer informaciones y tomar notas sobre Brujas	XLV
ANEXO4-Revisar los epígrafes para Galería de Brujas	LII
ANEXO5- Situaciones para centrar a los niños en la adquisición del Sistema de escritura-Brujas	LVIII
ANEXO6 –Ortografía-Brujas	LXXV
ANEXO7- Revisar escritura colectiva de un cuento con Brujas	LXXIX
ANEXO8- Brujas-Producir una galería de Brujas	LXXXVIII
El ALBUM de los cuentos con Brujas	XCX

Capítulo I: Introducción

1. Tema estudiado

1.1 Problema de investigación

Durante su trayectoria profesional, es usual que los docentes recurran a diferentes materiales con la intención de buscar orientaciones para la enseñanza de distintos contenidos. En las propuestas editoriales, las orientaciones curriculares de estados nacionales o jurisdiccionales y en organismos internacionales, asociaciones profesionales u organizaciones no gubernamentales, es posible hallar tanto relatos de experiencias como propuestas de enseñanza para diversos contenidos. Los maestros acceden a ellos para nutrir su hacer en el aula, con intenciones diversas, y los incorporan a sus prácticas en distintos grados y con diversas modificaciones.

En esta investigación nos proponemos estudiar **las interpretaciones que los docentes realizan al analizar propuestas didácticas y, eventualmente, incorporar a su acción de enseñanza algún aspecto de los materiales analizados.**

Todo proceso formativo intenta incidir sobre una práctica de enseñanza existente para generar algún tipo de transformación. Ahora bien, esta transformación no sucede en el vacío sino en el contexto de prácticas ya instituidas y de los saberes y conocimientos que cada docente ha construido durante su trayectoria profesional. De manera que nos **preguntamos sobre el efecto que la novedad tiene sobre docentes que vienen desarrollando prácticas muy diferentes a las propuestas. Más específicamente, nos interesa identificar las dificultades que advierten para su desarrollo, las modificaciones que proponen, la viabilidad que le adjudican, etc. Es decir, comprender las razones que explican las diversas formas de asimilar “lo nuevo”, así como apreciar la construcción de conocimientos didácticos en tal proceso.**

El interés en este tema está vinculado con el conocimiento del papel que cumple la consulta de diferentes propuestas de enseñanza en el trabajo cotidiano de los docentes. Es una práctica habitual en el contexto de los procesos de socialización profesional, acudir a propuestas de enseñanza concebidas por especialistas o desarrolladas en otras aulas.

Cuando un maestro se encuentra ante estos materiales, lo hace desde sus saberes ya contruidos: conocimientos didácticos preexistentes, saberes sobre las disciplinas de referencia, sobre su grupo y su escuela, su contexto particular, etc., y desde allí reconstruye las situaciones didácticas planteadas. Dado que diferentes experiencias de formación docente han mostrado que los intercambios entre maestros posibilitan elaborar conceptualizaciones que inciden en sus prácticas, que las decisiones que asumen en la planificación y desarrollo en el aula están guiadas por procesos de construcción del conocimiento didáctico y por las condiciones del trabajo docente, y que la deliberación acerca de qué se toma y qué se modifica de una propuesta -bajo determinadas condiciones- constituye una oportunidad de construcción de nuevos conocimientos didácticos, entendemos que **el encuentro entre grupos de docentes y los materiales propuestos para la enseñanza merece ser estudiado detenidamente.**

La investigación se desarrollará a través de reuniones de estudio, planificación y análisis de la realización de una secuencia de enseñanza en el aula. Se realizaron observaciones de clases y entrevistas registradas en audio y video. Participaron tres grupos de docentes de primer año de escolaridad básica¹ de la Región Metropolitana de Santiago.

Se pretende dar cuenta de algunos procesos particulares que tal vez resulten reveladores de otros en el mismo o en otros contextos de indagación.

1.2 Objetivos y preguntas de investigación

Nos planteamos comprender cómo el contexto específico de formación profesional incide en la forma en que se apropian de situaciones y criterios de enseñanza.

Guiados por este propósito, desarrollamos un diseño de investigación que nos permitió abordar los siguientes interrogantes:

¿De qué manera los contextos específicos de formación inciden en la construcción de conocimiento didáctico?

¿Cómo el análisis de las prácticas es permeado por los propios contextos curriculares? Cuando los docentes planifican o desarrollan una práctica en el aula guiada por un material de desarrollo curricular, ¿Cómo interpretan sus propias intervenciones? ¿Qué relaciones establecen entre éstas y la interpretación que hicieron de las respuestas de sus alumnos?

¹ Escolaridad básica es equivalente en este contexto a escolaridad primaria.

¿Cuáles son las razones que, según ellos, fundamentan sus intervenciones? ¿Cómo explican los docentes las diferencias entre lo planificado y lo efectivamente realizado? ¿Qué dificultades observan en la implementación de una propuesta elaborada por “otro”?

1.2.1 Hipótesis

El interés de focalizarse sobre las formas de concebir y resolver problemas didácticos en el contexto de los sistemas educativos específicos está orientado por el deseo de poner en primer plano los **condicionamientos externos pero pedagógicos del trabajo docente**. Por tal motivo pensamos que:

- Los dispositivos generados por los distintos contextos educativos condicionarían e incidirían en la conceptualización de los docentes sobre los problemas didácticos. En el caso de Chile, tanto el diseño curricular como las orientaciones oficiales sobre la enseñanza y, muy especialmente, el sistema de evaluación, forman parte de este dispositivo.

- El grado de transformación de los criterios y conocimientos didácticos implicados en los desarrollos curriculares de referencia, será mayor cuanto mayor distancia exista con:

- el diseño curricular vigente
- los contenidos oficialmente evaluados
- Las tradiciones pedagógicas
- los referentes conceptuales

Todo ello daría cuenta de que los procesos de asimilación del conocimiento didáctico no se desarrollan a partir de conocimientos previos descontextualizados sino insertos en tradiciones pedagógicas, curriculares y didácticas que impregnan las interpretaciones.

2. Antecedentes y Marco Teórico

2.1 Antecedentes: proyectos de formación docente en lectura y escritura.

Tomamos como antecedentes proyectos de formación docente en servicio en lectura y escritura que comparten, total o parcialmente, la concepción de formación docente y de

alfabetización inicial de nuestro estudio. En principio, se trata de experiencias de formación pero podemos considerarlos antecedentes de investigación porque han sistematizado y analizado sus resultados. Se desarrollaron en diferentes países latinoamericanos. Hemos dejado de lado los proyectos que consideran la alfabetización como herramienta y como adquisición de una técnica de codificación/decodificación y a los docentes como aplicadores de propuestas externas a sus concepciones.

Los proyectos analizados comparten principios fundamentales como:

- la formación es un proceso prolongado
- incluye acompañamiento en las aulas
- toma como eje el conocimiento didáctico, que se comunica a través de diversas estrategias formativas
- generan condiciones que permiten tanto a los alumnos (niños) como a los docentes, posicionarse como sujetos productores de conocimiento y no como meros consumidores (o reproductores)
- interrogan los contenidos instituidos –los que se enseñan desde hace décadas o siglos- y que por eso mismo están naturalizados

2.1.1. Proyecto PAMPAS

El Proyecto PAMPAS se llevó cabo en el distrito de Tandil, Sudeste de la Provincia de Buenos Aires, Argentina desde 1999 hasta 2002. Se desarrolló a través del convenio de la Sala Abierta de Lectura Infanto Juvenil, Biblioteca Popular y Municipal (ONG de gestión mixta entre la Asociación de Amigos de la Sala Abierta y la Municipalidad de Tandil) y la UNICEN (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, a través de la Secretaría de Extensión Universitaria) financiado por la Fundación Kellogg en el marco de la Iniciativa "Comunidad de Aprendizaje". Se contemplan dos grandes líneas de trabajo: Sala Abierta de Lectura (que fue fundada en 1989 y continúa en acción actualmente) y Capacitación docente en el área de la Lengua destinada a maestros y profesores, directivos, inspectores, bibliotecarios, orientadores educacionales y maestros recuperadores. Se desarrollan dos sub proyectos de formación:

I.- Profundización y Ampliación de la Oferta Institucional (y habitual) de la Sala Abierta de Lectura

II.-Perfeccionamiento Docente: Capacitación en Enseñanza de la Lengua y Literatura con una duración de 6 cuatrimestres.

Se previeron acciones vinculadas a la evaluación del proyecto: se registraron las sesiones de taller y se realizaron observaciones, además de las producciones realizadas por los asistentes. Durante el proceso de evaluación, se desarrollaron 40 entrevistas en profundidad (20 a docentes que concluyeron todo el proceso y 20 a otros que abandonaron en distintos momentos y por diferentes causas). En los informes de evaluación del proyecto (Pampas, 1999-2002) se priorizan los aspectos cualitativos de los resultados. Los datos relevados y analizados evidencian modificaciones en las prácticas de la enseñanza de la lectura y la escritura, en la planificación de la enseñanza, en el tiempo didáctico que se adapta al tiempo de asimilación de los alumnos y en las propuestas de lectura literaria y de escritura. Los docentes mantienen propuestas aprendidas en la capacitación y abandonan prácticas anteriores. También, crean, planifican y llevan a cabo situaciones diferentes a las propuestas en el curso, pero acordes con la concepción didáctica planteada en el proceso formativo. Los resultados evidencian que han logrado profundizar conceptos didácticos fundamentales: los participantes planifican atendiendo a propósitos didácticos y comunicativos; proponen diversas modalidades organizativas (actividades permanentes y proyectos que comunican a sus alumnos); consideran los tiempos y las situaciones para comunicar los contenidos en uso y luego sistematizarlos; realizan acciones para poner a los niños en contacto frecuente con los libros y propician prácticas de lectura en los niños antes de que lean convencionalmente. Se constatan asimismo modificaciones en las prácticas de los docentes como lectores y escritores: aprenden a escribir monografías, conocen y valoran la literatura infantil. El análisis pone de manifiesto indicios de autonomía: los docentes reclaman más teoría y capacitación, pueden fundamentar su hacer y construyen una postura profesional; además, recurren a bibliografía y a apuntes tomados en los encuentros de capacitación para planificar las secuencias didácticas y para seguir pensando la práctica. Se mencionan además efectos no previstos, en particular la conformación de una comunidad entre los docentes que difunden las propuestas de capacitación en sus instituciones y en

ámbitos más amplios. Producen trabajos para foros (Foro “Escuela, Comunidad y Alfabetización”) y jornadas (“Jornada de Literatura y escuela”) que se publican en revistas especializadas; se presentan en congresos, concursos y capacitaciones organizadas por Inspección de Educación. Cabe señalar finalmente que, a partir de este proyecto, se derivaron investigaciones didácticas sobre formación docente en servicio: “El uso y valor formativo de los registros de clases“ (Eizaguirre, D, 2009) y “Construcción social del conocimiento didáctico en el proceso de formación docente continua” (Goñi, J., 2010). Eizaguirre (2009:162 - 179) señala que los docentes consideran que el uso de registros en la capacitación incentiva la puesta en aula, es decir, promueve que los docentes deseen desarrollar con sus propios niños las situaciones que analizan a través de los registros de otros docentes y son un medio privilegiado tanto para la identificación de tipos de intervenciones posibles para desplegar dentro de las clases como para el análisis de sus efectos. Un logro central sobre el uso de registros hallado a través del análisis de las entrevistas es que *“para las docentes, la presencia de registros de clase valida la propuesta de capacitación diferenciándola de otras capacitaciones. La diferencia fundamental radica en que en esta propuesta se trabaja ‘con lo que sucede en el aula’, se plantean situaciones que han sido llevadas al aula por el equipo capacitador y otros docentes en otros contextos”*. Por su parte, Goñi trabaja sobre las condiciones que favorecen o dificultan la interacción en la formación docente continua, describiendo los lugares y los tiempos que generan mejores condiciones, así como los contenidos que posibilitan mayores intercambios (Goñi, 2010:117).

2.1.2. Programa “Escola que vale”

El Programa ESCOLA QUE VALE fue creado en 1999 como resultado de convenios establecidos entre la Fundación Vale do Rio Doce, el Centro de Educación para la Acción Comunitaria (CEDAC) y las Secretarías de Educación de diferentes municipios de los estados de Minas Gerais, Maranhão, Pará y Espírito Santo, en Brasil. Sus acciones abarcan diversos aspectos de la vida comunitaria e incluyen el mejoramiento de las condiciones materiales en las que trabajan las escuelas atendidas. El proceso formativo, que dura dos años y medio, abarcó entre 460 y 545 escuelas y entre 2979 y 3607 maestros. Una propuesta para los docentes es elegir un proyecto que desarrollarán en cada semestre entre

un menú de propuestas. Uno de los ejes de la formación es la tematización de la práctica: la proyección de videos de clases y el análisis sistemático que se hace de ellos, constituyen una herramienta que permitió a los docentes problematizar y reformular antiguas prácticas y transformarlas. En este proyecto de formación se desarrollan dos instancias que permiten que los docentes asuman públicamente la palabra para dar a conocer a sus colegas su experiencia y el análisis que hacen de ellas: seminarios y foros virtuales a los que los docentes envían sus contribuciones. En los seminarios finales de cada semestre, los docentes presentaron ponencias a las que asistían maestros de distintos municipios y foros virtuales. Además contaban con la “Casa do Professor” abierta a todos los docentes de cada municipio y dotada de recursos que posibilitan el estudio y la comunicación virtual. El análisis del proyecto Escola que Vale (Lerner, D; Stella, P; Torres, M. 2009) tuvo la intención de producir conocimientos didácticos potencialmente generalizables a otros procesos formativos. Un aspecto central fue describir y mostrar el desarrollo de las propuestas formativas, así como analizar las intervenciones de los formadores en los encuentros con los docentes. Otro aspecto relevante fue el de explicitar criterios que atraviesan la formación (como el de re-visitar los mismos contenidos en diferentes momentos y desde diferentes perspectivas). Se registraron los encuentros, se recogieron producciones de los asistentes y se realizaron entrevistas con docentes participantes. El material de base para el análisis fueron las relatorías de los formadores que incluyen planificación, cita de fragmentos de los encuentros, producciones de los participantes, interrogantes y reflexiones de los formadores. Podemos apreciar los avances de los docentes en relación a con la práctica cotidiana en el aula y al con el marco teórico-didáctico de referencia. Por ejemplo, la transformación de sus concepciones didácticas se evidencia cuando los docentes, después de dos años de formación, planifican encuentros para compartir la propia experiencia con otros colegas. Las afirmaciones de los maestros indican no sólo que construyeron nuevos conceptos acerca de la enseñanza y del aprendizaje sino también que se apropiaron de intervenciones realizadas por los formadores y que pueden “re-utilizarlas” al planificar una situación de formación con otros docentes. Como resultado del análisis, se evidencia que los proyectos didácticos trabajados permitieron preservar el sentido de las prácticas de lectura y escritura desde la perspectiva de los niños y, desde la perspectiva de los docentes, contribuyeron a dotar de un nuevo

sentido a la enseñanza. La elección de un proyecto didáctico que se realiza cada semestre exige una reflexión acerca de los propósitos educativos y constituye un aporte para desnaturalizar y problematizar la enseñanza.

Las reflexiones de los participantes, llevadas a cabo por medio de autoevaluaciones, así como las evaluaciones de los formadores, muestran avances importantes -entre otros aspectos- en la concepción de la lectura (leer es entender); en la comprensión y puesta en práctica de intervenciones del docente en situaciones de lectura; y en el trabajo del docente en la escritura: revisión colectiva y autonomía de los alumnos durante la producción de textos. Además, el docente se ve enfrentado a producir textos de manera colectiva, así como registros de clases que se constituyen en fuente permanente de estudio. Al participar en forma sostenida como lectores y escritores, los docentes se van apropiando de la lectura y la escritura como prácticas propias de su profesión.

2.1.3. PROFA

El Programa de Formación de Profesores Alfabetizadores – PROFA– (Brasil, 2000- 2002) es diseñado y dirigido por Telma Weisz y desarrollado por la Secretaria de Educação Fundamental como parte del programa de Desenvolvimento Profissional Permanente – Parâmetros em Ação. Es un dispositivo de formación docente que recupera el compromiso de la escuela con el aprendizaje inicial de los alumnos como lectores y escritores de textos. Está destinado especialmente a profesores que enseñan a leer y escribir en Educación Infantil y en la Enseñanza Fundamental (niños, jóvenes y adultos) y abierto a otros profesionales de la educación que pretendan profundizar sus conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje en el período de la alfabetización. Pretende garantizar el derecho de aprender de todos y cada uno de los alumnos, confiando para ello en el cambio de las prácticas docentes atravesadas por nuevos conocimientos teóricos, metodológicos y organizacionales. La idea central es cambiar el paradigma de la didáctica y de la formación; cambio que será el resultado no solo del desarrollo en campos disciplinares como la psicolingüística, la psicología del aprendizaje, la sociolingüística, sino de la especificidad que suponen las investigaciones didácticas de las últimas décadas.

Los objetivos centrales del Programa son: contribuir al cambio de paradigma tanto en lo que se refiere a la didáctica como a la metodología de formación; incidir en la formación

de equipos estables de profesionales capaces de llevar adelante una formación continua de profesores alfabetizadores; jerarquizar la figura profesional del profesor alfabetizador; ampliar el horizonte cultural tanto de los profesores formadores como de los cursantes; y recuperar la responsabilidad de las Secretarías municipales y de las instituciones escolares en el aprendizaje de todos sus alumnos.

El curso está destinado para la formación en grupo y al trabajo personal: estudio, producción de textos y materiales que serán socializados en grupo y entregados al coordinador. La propuesta consiste en realizar encuentros semanales de 3 horas de duración y una hora de trabajo personal, durante 40 semanas. Los profesores formadores, organizados en un equipo central, coordinadores generales y coordinadores de grupo, constituyen un colectivo, una red con ramificaciones, que propicia así la extensión territorial del programa. Las actividades de formación que constituyen las unidades propuestas se orientan a dos finalidades básicas: la ampliación del universo de conocimientos de los profesores y la reflexión sobre la práctica profesional. Los materiales son textos escritos destinados a los profesores que cursan y a los formadores (documento de presentación del programa, guía de orientación metodológica general, guía para el formador, recopilación de texto, ficheros, cuaderno de registros, catálogo de reseñas de filmes, manual de orientación para el uso del programa Nacional Biblioteca en la Escuela) y 30 programas de video especialmente producidos para el uso del curso. Operan al mismo tiempo como punto de partida para la conceptualización y como prueba de la concepción didáctica que sostienen. Cancelado el PROFA en el año 2002, es retomado en el 2003 por la Secretaría del Estado de San Pablo con el nombre de Letra y Vida. En la actualidad el Programa continúa y ha ampliado su accionar. El informe de evaluación, se basó en el análisis del material elaborado para la formación (módulos y vídeos) y de una cantidad considerable de relatorías de los coordinadores de la formación en diferentes regiones de Brasil. Se sostuvieron además reuniones con los integrantes del equipo coordinador del proyecto y se tomaron en consideración análisis de encuestas evaluativas llenadas por los docentes participantes. En el informe se expresa que el PROFA logró conciliar extensión y profundidad. Extensión, por la gran cantidad de profesores capacitados, y profundidad, por la gran cantidad de materiales y la modalidad de acompañamiento utilizados. Son ejemplo de ello los módulos, los encuentros presenciales, el trabajo cooperativo, textos e imágenes,

lecturas y producciones escritas, encuentros de estudio y discusión, diálogos cara a cara, comunicaciones por fax o Internet y la especialización profesional y de cultura general. Otra de las fortalezas evidente en los resultados del PROFA es el nivel de exigencia que supone para los profesores, según se pone de manifiesto tanto en el trabajo personal y en las producciones resultantes de la discusión de las unidades como en la evaluación final de cada módulo (por ejemplo, la producción de un artículo desde el punto de vista del redactor de una revista educativa que responde a inquietudes de los docentes lectores y permite sistematizar sus conocimientos didácticos). El análisis de los videos de clase permite que los profesores tomen distancia, asuman una posición reflexiva, progresen en la conceptualización didáctica y puedan “entrar al aula” en condiciones muy diferentes de las habituales. Los cambios generados en la práctica de los profesores a partir del PROFA son notables y revelan una transformación en su forma de concebir la alfabetización, lo que se evidencia en la utilización de documentos escritos en las actividades de lectura y escritura y, como consecuencia, en la disminución en el uso de cartillas (materiales de completamiento de letras, sílabas, etc.), en los avances en el tipo de actividades realizadas por los docentes, tales como las de interpretación de textos escritos y la consecuente disminución de actividades tradicionales y en la diferencia entre las actividades antes valoradas por los docentes como imprescindibles para la alfabetización inicial -sílabas, copias, ejercitación ortográfica- y las que éstos consideraron después del PROFA, como por ejemplo las actividades de lectura y producción de textos.

Es necesario destacar dos aspectos: en primer lugar, la conservación de una actividad que ya muchos docentes realizaban y que es considerada fundamental desde la perspectiva didáctica sostenida por el PROFA: la lectura del maestro a los niños. En segundo lugar, la transformación de las prácticas en aula, evidenciada en la gran cantidad de profesores que, después de asistir al Programa, agrupan con frecuencia (en muchos casos todos los días) a los niños en duplas o tríos para realizar actividades de lectura y escritura.

Las apreciaciones de los participantes acerca del Programa son alentadoras, ya que coinciden con algunos de sus propósitos fundamentales. Prácticamente todos los entrevistados (96%) sostienen que el programa “contribuyó a alfabetizar más y mejor a los alumnos”, que enriqueció los conocimientos de los profesores, que despertó más interés en los alumnos por la lectura y la escritura y que el trabajo con textos facilitó la alfabetización.

El 93% de los docentes señala diferencias entre el PROFA y otros cursos que ya habían hecho, destacando las fortalezas del primero, en particular las relaciones establecidas entre teoría y práctica. Finalmente, la mayoría de los profesores (88%) manifiesta que el PROFA incidió en su interés por textos literarios y filmes de calidad: los profesores afirman que la lectura ha adquirido un lugar más importante en su vida y que el Programa los llevó a conocer nuevos autores a junto con seleccionar y valorizar textos de calidad.

2.1.4. Diplomado “Enseñanza de la lectura y la escritura”

El Diplomado “Enseñanza de la lectura y la escritura” organizado por el Fondo de Cultura Económica para la Secretaría de Educación Pública de México se lleva a cabo en los años 2002-2003. El diseño y desarrollo de este proceso estuvo a cargo de Mirta Castedo, Claudia Molinari y Ana Isabel Siro. Se trata de un proceso de formación de capacitadores a nivel nacional, con representantes de todos los estados, para el nivel Inicial y 1º y 2º año de Educación General Básica (3-7 años). En sus objetivos se aprecia la especial intención de generar debates sobre cuestiones referidas a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura. Se llevan a cabo seis talleres presenciales, y además de acciones no presenciales, donde los docentes implementan situaciones en las aulas cuyo análisis se socializa en el taller a través de registros de observaciones de clases. Los mismos dan cuenta de los logros y dificultades de cada una de las seis situaciones didácticas desarrolladas. Además se cuenta con encuestas a los asistentes y documentos finales producidos por las coordinadoras. En el informe final (Castedo,M; Molinari, C y Siro, A.2003) se exponen los resultados del análisis de tres instrumentos de evaluación con los que indagan las ideas de los participantes respecto a los contenidos de la capacitación. En la opinión de los cursantes, los contenidos fueron adecuadamente o muy bien trabajados (91 al 100%), pero se advierten porcentajes inferiores a los mencionados cuando se trata de contenidos relativos a las investigaciones psicogenéticas sobre los procesos de escritura e interpretación de textos en los niños. Los asistentes también opinan que el análisis de la intervención docente en las diversas situaciones didácticas (el 57%) resulta un aspecto muy formativo para sus prácticas profesionales y el 55% valorizan la diversidad de situaciones didácticas trabajadas, la posibilidad de profundizar en el análisis del funcionamiento de dichas situaciones, así como haber accedido a una propuesta de enseñanza de la lectura y la

escritura distinta a la habitual en la que fue posible revisar el sentido de muchos contenidos. Si bien el informe de resultados no da cuenta de las prácticas de enseñanza propiamente dichas –que pueden ser apreciadas en las seis devoluciones de trabajos prácticos entregadas a los asistentes y en las devoluciones del trabajo final- se señalan algunos aspectos que parecen haber sido mejor apreciados: la transformación de la concepción acerca de quien lee y escribe, y para qué se lee y escribe en el nivel, la resignificación de prácticas que cobran otro sentido como el dictado y la copia, al igual que géneros como la poesía, y la adquisición de mejores fundamentos para rechazar ciertas prácticas difundidas en las instituciones, como es el caso de la ejercitación con planas (cartillas). El 33% de los participantes señalan de manera explícita el haber descubierto en los niños capacidades hasta entonces no advertidas y la posibilidad de considerar dichas capacidades o saberes en el desarrollo de las situaciones de enseñanza. De esta manera, el cambio de perspectiva acerca de los niños que aprenden a leer y a escribir tiene un impacto significativo en la manera de concebir la enseñanza.

2.1.5. Postítulo de Actualización Académica: “Lectura y Escritura en la Alfabetización Inicial.”

El postítulo de Actualización Académica: Lectura y Escritura en la Alfabetización Inicial (2004-2006) se lleva a cabo desde la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aries, Argentina. El desarrollo del Tramo I (año 2004) está a cargo de las direcciones de Educación Inicial y de Educación Primaria. A partir del año 2005, el dictado de los Tramos II, III y IV depende de la Dirección de Capacitación, y asume la organización el equipo de Alfabetización Inicial coordinado por Mirta Castedo y María Claudia Molinari. Propone actualizar los conocimientos de los docentes (primer año de educación primaria, de nivel inicial y maestros recuperadores) sobre los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de la lectura y la escritura en la alfabetización inicial, y capitalizar las experiencias existentes para fortalecer la práctica profesional. Los tramos se organizan en torno a una situación didáctica prototípica y varias alternativas de modalidades organizativas en torno a las mismas. Tiene dos componentes, Capacitación de Capacitadores (Capdecap) y Capacitación de docentes (Capdoc). En cada instancia, las

estrategias utilizadas en los encuentros fueron diversas pero comunes en la mayoría de los formadores: discusión grupal de textos de las disciplinas de referencia, análisis de registros de clases impresos, de prescripciones curriculares y de materiales de enseñanza, de producciones y respuestas de los niños en contexto escolar y clínico, y participación en conferencias. Al igual que en otras instancias, los maestros realizan trabajos prácticos que consisten en registro y análisis de clases para ser analizadas. En el informe final (Postítulo, 2004-2006), los resultados se refieren a los contenidos mejor comprendidos y a aquellos que ofrecieron mayor dificultad por los docentes, así como un relevamiento de contenidos que no fueron abordados y podrían ser considerados en otros tramos o capacitaciones. También se analiza la valoración de la dinámica de trabajo general desarrollado en la capacitación, y, en particular, el uso de registros de clase, la bibliografía y las demandas de los cursantes. En segundo término, se analiza la vinculación con las prácticas de enseñanza, a través de aquello que los docentes afirman haber incorporado a la práctica cotidiana en relación con los contenidos propuestos en cada tramo (dictado al docente, lectura por sí mismo, escritura por sí mismo).

Estos análisis se realizan en base a la información obtenida en las encuestas, tomando las opiniones de los capacitadores y de los docentes participantes. El procesamiento de la información incluye la totalidad del material recogido para los ítems de opción múltiple, y una muestra intencional de 2 grupos de cada distrito por región para los ítems de desarrollo, constituyendo una muestra de 50 informes de cada tramo. De manera sintética podemos decir que los resultados arrojan algunas apreciaciones que pueden resultar interesantes a la hora de diseñar otros dispositivos de formación. Un primer dato es la alta retención obtenida a pesar de las condiciones relativamente exigentes del proceso: asistencia a los cursos fuera de horario escolar, elaboración de trabajos prácticos que supusieron prácticas discursivas casi siempre desconocidas, lectura de bibliografía específica acompañada de discusión sobre su interpretación, etc. Las respuestas de maestros y capacitadores dan cuenta de un proceso que pone en primer plano prácticas docentes directamente vinculadas con la enseñanza y reutilizables una vez concluida la capacitación: el descubrimiento de la centralidad de la intervención del docente y la preocupación por su adecuación al contenido, a los niños, a las condiciones de trabajo en el aula; la objetivación de la práctica conseguida a través de su registro y su análisis (señalado por el 94% de los capacitadores) y

la reconstrucción de las situaciones desarrolladas en nuevas situaciones de enseñanza. Los docentes reconocen que no todo lo que no funciona es porque los niños no pueden o no saben. La acción del maestro, cómo lo hace y lo que deja de hacer, comenzó a ser considerada como parte de las condiciones que permiten que los niños aprendan los contenidos que se propone comunicar. La enseñanza, el aprendizaje y el objeto de enseñanza son considerados en estrecha vinculación y no aisladamente como elementos independientes. Son destacables las evidencias que dan cuenta de la incorporación a las aulas de las tres situaciones trabajadas (dictado al maestro, lectura por sí mismo, escritura por sí mismo), la toma de conciencia sobre la necesidad de planificación cuidadosa, la previsión de propósitos didácticos y comunicativos y el esclarecimiento de los contenidos que se ponen en juego, es decir, una serie de conocimientos didácticos indispensables para el desarrollo de una práctica de la enseñanza. En síntesis, los testimonios, en gran medida, validan una modalidad de capacitación compleja, extensa y exigente, basada en la investigación didáctica, que apuesta a la progresiva formación profesional de los docentes.

2.1.6 Investigación: Transformar la enseñanza y las condiciones del trabajo docente

“Transformar la enseñanza y las condiciones del trabajo docente” es una investigación cooperativa protagonizada por grupos de maestros. Es dirigido por el equipo de investigación SUTEBA -Sindicato de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires Argentina-: Beatriz Aisenberg, Gladys Bravo y Delia Lerner, desde el año 2007. La investigación apunta hacia dos objetivos entrelazados: ampliar el conocimiento didáctico acerca de "Leer y escribir para aprender Historia", a través del estudio de una secuencia didáctica centrada en un tema polémico y avanzar en la re-conceptualización del trabajo docente, estudiando las condiciones que posibilitan la producción compartida de conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje. La perspectiva que atraviesa la investigación se desarrolla en dos planos: - Por una parte, es una investigación didáctica que consiste en diseñar una propuesta de enseñanza, ponerla en acción en el aula (en varios grupos diferentes) registrar y analizar rigurosamente su desarrollo. - Por otra parte, se analiza el trabajo compartido, los problemas que enfrentan los maestros, las discusiones que se producen, los logros de la producción grupal, las ventajas y los inconvenientes que

resultan del trabajo compartido tanto dentro como fuera del aula –comparándolo con la realización individual de la tarea docente - y los aportes de este trabajo para pensar en la transformación de la enseñanza y del trabajo docente en una escala mayor. La transformación de la enseñanza no es entendida sólo como un cambio de estrategias didácticas, sino que apunta a algo mucho más medular, tanto en relación con los objetos de enseñanza (los contenidos) como en relación con los sujetos del aprendizaje. En este proyecto no solo se interrogan los contenidos instituidos en lectura y escritura sino también los contenidos históricos. Por otra parte, se plantea la intención de que los docentes se posicionen y sean reconocidos como productores de conocimiento. Una idea central que atraviesa el proyecto es la siguiente: para que sea posible transformar profundamente la enseñanza -y generalizar esa transformación-, es condición necesaria transformar la representación social del trabajo docente (y la que tienen los propios docentes de su trabajo). Estas transformaciones están estrechamente relacionadas también con la transformación de condiciones laborales. La investigación es llevada a cabo por equipos constituidos por maestros, directivos, orientadores, profesores de historia e investigadores. Todos los equipos participan en todas y cada una de las etapas de la investigación: lectura y discusión sobre el contenido elegido; decisión acerca de qué enseñar; diseño de la secuencia; planificación detallada de las actividades; trabajo de campo (puesta en práctica, registro, inicio del análisis y reajustes) y análisis de las diferentes realizaciones en aula. Actualmente, se desarrolla el análisis compartido tanto de las clases como de la colaboración entre docentes y se ha comenzado a elaborar publicaciones. Por tratarse de una investigación en curso no contamos con resultados finales, pero se produjeron informes parciales en los que se analizan las condiciones laborales reales del proyecto (los esfuerzos personales e institucionales para hacerlo posible), así como la reflexión sobre las transformaciones que deberían operarse en las condiciones laborales de todos para contribuir a la transformación de la enseñanza, como el eje esencial de la producción compartida.

En todos los casos, se constata que el saber didáctico se reconstruye, es decir, no pasa directamente del saber declarado a la acción didáctica sino que es progresivamente asimilado desde estados de conocimiento diverso y ajustado a las condiciones específicas de cada contexto.

2.2. Marco teórico

Para poder comprender las modificaciones propuestas o producidas por los docentes al planificar y realizar secuencias didácticas elaboradas por otros en alfabetización inicial, consideramos necesario profundizar sobre el lugar del conocimiento didáctico en la formación de docentes en lectura y escritura. Así mismo, es necesario recurrir a las concepciones que explican la tensión entre lo instituido e instituyente en la escuela, al análisis clínico del trabajo y también a los materiales producidos por los historiadores de la enseñanza de la lectura y la escritura.

En la presente investigación se focalizará sobre el modo en que las microhistorias formativas de cada docente, inscriptas en el marco de políticas educativas propias del contexto, se relacionan con las formas de asimilación del saber didáctico y las transformaciones que se operan en consecuencia. El concepto de Bronckart (2010) sobre el desarrollo humano resulta oportuno para iluminar nuestro problema. Según este autor, el desarrollo humano consiste en una apropiación e interiorización de construcciones históricas preexistentes, entre las cuales se encuentran los discursos sociales (en nuestro caso, los materiales curriculares, las discusiones en torno a los mismos). La apropiación y la interiorización están a la vez limitadas por la capacidad de asimilación de los sujetos y posibilitadas por las mediaciones sociales en las cuales los actores intervienen deliberadamente. Esta idea no supone un determinismo social ya que se entiende que cada individuo es el producto de una microhistoria de experiencias formativas particulares. Las intervenciones formativas que se desarrollan en contextos formales e informales constituyen los factores decisivos del desarrollo humano. En esta dirección, concebimos al docente como un sujeto que se apropia de conocimientos didácticos y los interioriza en el contexto de una historia y de un contexto preexistente. Lo dicho es válido tanto para aquellos conocimientos que puedan resultarle nuevos como los que forman parte de su hacer cotidiano, del uso, de la costumbre, con diversos grados de explicitación y de conciencia. Los conocimientos previos marcan una frontera de máxima y de mínima para la asimilación de lo nuevo, pero también las mediaciones sociales fuerzan los límites de aquella frontera. Así, los contextos de formación son experiencias formativas deliberadas donde cada individuo construye su experiencia formativa sin por ello quedar librado a priori de la historia individual que encuentra tanto su límite como su posibilidad en lo

colectivo. [...] Son las escuelas con sus rutinas y modalidades organizativas las que continúan modelando la práctica de los docentes a lo largo de su desempeño. Son las condiciones laborales con sus limitaciones y exigencias, sus posibilidades y aperturas las que modifican el desempeño profesional. La autonomía del docente es relativa.” (Da Vita, 2005, p.79/81).

2.2.1 El lugar del conocimiento didáctico en la formación docente en lectura y escritura

Diversos estudios y proyectos sobre formación de docentes en la enseñanza de un contenido específico como son las prácticas de lectura y escritura (Lerner, 1994, 2001a, 2001b, 2007, 2009; Nemirovsky, 2001; Castedo, 2004, 2007; PAMPAS, 1999-2002; Programa Escola Que Vale, 1999- 2008; Programa de Formação de Professores -PROFA-, 2000/2003; Diplomado Enseñanza de la Lectura y la Escritura en la Educación Inicial, 2002-2003; Postítulo de actualización académica: Lectura y escritura en alfabetización inicial, 2004-2006; La transformación de la enseñanza y las condiciones del trabajo docente –SUTEBA-, 2007) otorgan un lugar prioritario a la comunicación de los saberes didácticos en la formación docente en el área. El concepto de conocimiento didáctico es central en la formación de los docentes.

(...) [El conocimiento didáctico] Es un conjunto organizado de respuestas validadas en las aulas - siempre provisionales y contextualizadas- (...) [Presenta] tres rasgos: es producto del estudio sistemático sobre las interacciones entre los alumnos, el docente y el objeto de saber – prácticas de lectura y escritura- en el salón de clase; (...)no se refiere a las situaciones de enseñanza en general sino a situaciones específicas con potencialidad para comunicar conocimientos específicos (...) y tiene un propósito “micro”-político, en tanto se preocupa por hallar las formas de comunicación que aseguren que la mayor cantidad de alumnos acceda al poder de la palabra dicha y escrita y se debate permanentemente por la

razones y las consecuencias profundas de la imposibilidad de lograrlo.
(Castedo, 2007:5)

Las propuestas de formación docente mencionadas enfatizan dos propósitos fundamentales que se implican mutuamente: fortalecer la formación de los docentes como profesionales autónomos, dispuestos a apropiarse del conocimiento didáctico disponible, y transformar la acción del aula (democratizar las oportunidades de acceso a la lectura y escritura de los niños).

Consideran los siguientes supuestos fundamentales:

1.- El eje de la formación docente es la construcción de conocimientos didácticos con posibilidades de incidir en la transformación de la acción. “*El conocimiento didáctico debe ocupar un lugar central*” (Nemirovsky, 2001:54; Lerner, 1994:33, 2001b:173) pero central no quiere decir que sea excluyente de las disciplinas de referencia sino que se considera un conjunto organizado de respuestas ante diversos problemas de la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura (Castedo, 2007:3). El conocimiento didáctico se construye elaborando situaciones de enseñanza y estudiando su desarrollo en diferentes aulas, en diferentes niveles educativos, etc. La formación de docentes en prácticas de lectura y escritura también constituye una fuente permanente de conceptualizaciones de nuevos problemas didácticos e investigaciones en el área.

A partir de las observaciones realizadas en distintas experiencias de formación continua, se arriba a esta idea de centrarlas en la construcción del conocimiento didáctico:

Cuando desplazamos hacia lo didáctico el eje del trabajo y planteamos la problemática de la enseñanza como punto de partida del taller, los interrogantes de los maestros variaron notablemente: las preguntas sobre el cómo dejaron lugar a las preguntas sobre el por qué, un “por qué” que nos llevaba a recurrir a los contenidos psicológicos y lingüísticos, pero ahora desde otro lugar, desde las necesidades explícitas de los docentes” (Lerner 1994:53).

Formar docentes, teniendo en cuenta la especificidad del conocimiento didáctico, implica considerar los aportes de diversas disciplinas como saberes de referencia. En los procesos de formación, se puede trabajar con los docentes sobre los interrogantes que se plantea la investigación en didáctica y sobre cómo se recurre a saberes de otras ciencias a partir de esos interrogantes. Se trata de producir intercambios sobre:

Los conocimientos disponibles de las disciplinas que se ocupan tanto del objeto como del sujeto de aprendizaje (la lingüística, la psicolingüística, la semiótica, la teoría de la enunciación, la historia de la lectura y la escritura, etc.) y las prácticas que el maestro ya realiza –y sobre las que posee conocimientos en uso– relativas a la lectura, la escritura, los objetos que estas producen y los textos inscriptos en géneros históricamente definidos. Al menos, posee sobre ellos alguna traza de actividad metalingüística no consciente, o actividad epilingüística. “Esto es particularmente importante porque no sucede con la enseñanza de todas las disciplinas”. (Castedo, 2007:8).

2.- La posición que se asume acerca del conocimiento didáctico se diferencia tanto de las propuestas que consideran la didáctica de la lengua como “una interdisciplina” cuyo marco teórico resulta del aporte de otras disciplinas de referencia o apoyo – las ciencias del lenguaje- como de los modelos de formación que enfatizan prescripciones sobre una “buena práctica” que no necesariamente son validadas en el aula y que se ofrecen como garantía de buenos resultados. Nuestra posición sobre la formación docente de maestros en el área considera que:

La producción de conocimiento didáctico, de reflexionar a partir de las prácticas en otros contextos, sobre la propia práctica con otros, conocer las disciplinas de referencia sobre el sujeto y el objeto de conocimiento, vigilar la coherencia entre los aportes de estas disciplinas -cuando se los considera relevantes para la formación de los niños- y los desarrollos en el aula, desarrollar y hacer más conscientes las prácticas de lector y escritor de los docentes constituyen medios que alimentan situaciones posibles de un proceso de formación. Sin embargo, en todos los casos, creemos que tales situaciones se deberían desarrollar vinculándolas con el

propósito de ampliar conocimientos didácticos entendidos de la manera que lo definimos precedentemente. (Castedo, 2007:12).

3.- Los procesos de formación docente continua más productivos son prolongados e incluyen acompañamiento en la tarea del aula. Cuando se cumplen estas condiciones, es posible hacer visible “la continuidad de trabajo relacionada con un mismo contenido, al tiempo que vislumbrar cómo se articulan situaciones y estrategias formativas” (Lerner *et al*, 2009:17), de manera que se abre una posibilidad más certera de comprender las relaciones entre las prácticas de enseñanza y la teoría didáctica. Los diversos estudios y proyectos mencionados otorgan una especial relevancia a la comunicación del conocimiento didáctico y a los aportes de las disciplinas de referencia. Revisten un particular interés para nuestro estudio porque nos ayudan a comprender de qué manera los intercambios entre maestros posibilitan la elaboración de conceptualizaciones que inciden en sus prácticas y cómo las decisiones que asumen respecto a la planificación y realización de las situaciones didácticas están guiadas por procesos de construcción y re-construcción del conocimiento didáctico, así como se encuentran atravesadas por las condiciones del trabajo docente. En las aulas de formación el formador despliega una serie de estrategias de enseñanza al servicio de la construcción del conocimiento didáctico, tales como situaciones de doble conceptualización (Robert y Douady, 1991 en Lerner, 2001b:174-176), análisis de producciones de los alumnos, lectura profesional –de material bibliográfico-, escritura profesional y situaciones que posibilitan la tematización de la práctica: registros de clases escritos y/o con videograbaciones, etc. Estas situaciones:

(...) se plantean –con variaciones- en diferentes momentos del trayecto formativo y permiten así a los docentes aproximarse progresivamente a la construcción de contenidos relevantes para la enseñanza de la lectura y la escritura. Además, cada una de estas situaciones puede tender hacia diferentes objetivos involucrados en la formación y adquirir características específicas que responden a ellos (...). (Lerner, *et al*. 2009:21)

Las situaciones de doble conceptualización favorecen que los docentes puedan ejercer quehaceres propios de los lectores y los escritores para poder luego conceptualizar tanto los

quehaceres ejercidos como las características de la situación didáctica de la cual han participado; brindan oportunidades de compartir la lectura y la escritura en el espacio de formación y de la toma de conciencia que es ineludible cuando se trata de enseñar. El análisis de producciones de los niños permite comprender cómo piensan la escritura, qué “errores” son parte del proceso de alfabetización, cómo se adquieren simultáneamente – en el ejercicio de las prácticas de lectura y escritura – conocimientos sobre el lenguaje que se escribe y sobre el sistema que permite materializar este lenguaje. Al analizar estas producciones, el formador orienta la mirada de los docentes hacia el proceso de producción y hacia la interacción entre los niños y con el adulto. La lectura de material bibliográfico responde a dos propósitos formativos: por una parte, se trata de lograr que los docentes profundicen y amplíen sus conocimientos acerca de diferentes contenidos relevantes para su tarea; por otra, se trata de que la lectura se constituya en una herramienta que ellos puedan utilizar de manera autónoma para su formación permanente. La escritura profesional es imprescindible para quienes asumen la docencia como profesión, como una práctica que requiere previsión, reflexión, intercambio entre colegas e intercambio de experiencias. La escritura profesional se pone en juego al planificar lo que se hace, al registrar el desarrollo de las clases, al anotar las respuestas de sus alumnos y al compartir con otros colegas sus propuestas de aula. Se trata de proponer situaciones de escritura en la formación que permitan hacer explícitos estos procesos. El análisis de las situaciones de aula es quizás la estrategia que más datos proporciona para la reflexión. Analizar registros de clases –escritos o videograbados- constituye una estrategia privilegiada en la formación. Se trata de:

Una pequeña muestra de la práctica real en el aula hace posible abordar la complejidad del objeto que se quiere estudiar (...). A medida que avanza su participación en situaciones centradas en el análisis de clases, los docentes descubren la potencialidad del registro como instrumento de objetivación de la práctica, como recurso que permite tomar cierta distancia de la acción en el aula para observarla mejor. (Lerner, et al. 2009: 53-54).

Los registros de clase, la planificación compartida y las discusiones sobre material bibliográfico constituyen una posibilidad de reflexionar sobre la práctica para transformarla y para descontextualizar el saber didáctico. Tal como señala Weisz (1999:11) *“Para que la práctica del maestro pueda ser tematizada, es imprescindible documentarla. Llamamos a este trabajo tematización de la práctica porque se trata de considerar la práctica en el aula como un objeto sobre el cual se puede pensar”*. El análisis de secuencias didácticas también podría posibilitar la reflexión sobre la práctica de enseñanza, ya que éstas muestran maneras de planificar las clases siguiendo un hilo conductor, articulando diferentes situaciones de enseñanza para brindar a los niños, evitando la fragmentación de los contenidos, etc. Al analizarlas en aula de formación es posible que se logre descontextualizar conocimientos didácticos para poder re contextualizarlos en el propio salón de clase o en el diseño o planificación de otras secuencias. El objetivo de analizar secuencias didácticas en la formación continua es lograr que *“los docentes se apropien del sentido de las situaciones e intervenciones didácticas analizadas, apropiación necesaria para tomar decisiones fundamentadas al planificar y enfrentar eventos inesperados que suelen producirse en la clase”* (Lerner , et al 2009: 82). Se espera que los docentes sean capaces de realizar algunas generalizaciones a partir de las cuales se haría posible llevar a cabo un proceso de descontextualización (en el sentido piagetiano, Piaget, 1961) para desarrollar otras propuestas didácticas.

2.2.2. La didáctica de la alfabetización inicial

En este apartado abordaremos las concepciones de las didácticas específicas – y de la didáctica de la lectura y la escritura en particular-. Consideraremos la posición epistemológica que ellas asumen sobre la producción de conocimiento didáctico y sobre el objeto de enseñanza.

2.2.2.1 Acerca del conocimiento didáctico como saber específico

“La especificidad del conocimiento didáctico constituye un tema prioritario de discusión gracias, entre otros aportes, al encuentro con la producción realizada en la Didáctica de la Matemática Francesa.” (Chevallard, 1994; Brousseau, 1988b, 1995, 1998, 1999; en Lerner, 2001a :77). Estos trabajos, y en especial en los de G. Brousseau (1986), abordan un modelo desde el cual pensar la enseñanza como un proceso centrado en la producción de conocimientos en el ámbito escolar y rechazan explícitamente la simple importación de saberes de otras ciencias.

Esta posición opera una inversión en relación con la tendencia clásica, que consiste en estudiar independientemente los subsistemas del sistema didáctico (el sujeto que aprende, el docente, el saber) y luego intentar derivar de estos estudios comportamientos educativos. El enfoque clásico consiste entonces en extraer consecuencias para la enseñanza a partir de esos saberes previos (de la Psicología, la Matemática, la Epistemología) y esas consecuencias se extraen directamente, apoyándose solamente en reflexiones "ingenuas". (Brousseau, 1986:109, citado por Lerner, 1996b:77)

La didáctica es concebida como una ciencia autónoma cuyo objeto de estudio es la comunicación del conocimiento. La autora agrega:

Brousseau considera que es a partir de los problemas planteados por la comunicación del saber - los problemas didácticos - como se hace posible articular los conocimientos provenientes de otras ciencias (...) Una segunda hipótesis, más fuerte, consiste en sostener que el estudio primario de las situaciones (didácticas) debería permitir construir los conceptos necesarios o modificar los que actualmente se importan de otros campos científicos". (Lerner 1996b:77) La especificidad de la didáctica de una materia escolar se centra sobre el rol del saber y sobre las condiciones de su transmisión, apropiación/adquisición y transformación en un sistema didáctico (Bronckart & Plazaola Giger, 1998:35 - 58).

Entonces, *“la especificidad del saber didáctico desde una perspectiva no aplicacionista supone tomar elementos de distintas teorías no antagónicas desde el punto de vista epistemológico (o algunos aspectos de teorías no tan convergentes que puedan ser reconceptualizados) y solidarizarlos para fundamentar la enseñanza”* (Castedo, 2010:45). Estos autores estiman que los intercambios de maestros entre sí, así como los que sostienen maestros y formadores, permiten repensar respuestas validadas para el aula, siempre y cuando reflexionen sobre problemas didácticos como los siguientes:

La progresión de los saberes y conocimientos que se decide presentar a los niños partir de una selección realizada en función de determinados propósitos; el diseño de ciertas situaciones para comunicar estos saberes y conocimientos; los tipos de intervenciones que puede desplegar durante el desarrollo de la situación, especialmente, ante los errores de los alumnos, la forma más adecuada para organizar la clase y distribuir roles en cada situación de lectura y de escritura y la construcción de indicadores para analizar el avance de la situación y de los alumnos, etcétera. (Castedo, 2007:5).

Desde esta perspectiva de la alfabetización, el propósito principal es –como señala Castedo (2010)- formar a los alumnos como practicantes de la cultura escrita:

En ese sentido, la aspiración va más allá de un cambio de “método” o de un cambio de prescripciones para el aula: requiere organizar las clases de una manera distinta a aquella que la escuela ha construido históricamente. Al redefinir el objeto de enseñanza y los propósitos formativos, se asume un proyecto de escuela, no solo de enseñanza, que convive y se tensiona con otros proyectos, muchas veces hegemónicos. Uno de los problemas didácticos fundamentales es cómo hacer para tomar como objeto de referencia las prácticas sociales de la lectura y la escritura en el momento inicial de la alfabetización, cuando los niños están aun aprendiendo a leer y escribir. (...) Un principio didáctico orienta la respuesta a este problema: desde el primer día de clases, los niños comienzan a formarse como lectores y escritores, es decir, no hay una primera etapa donde se

aprende a leer y a escribir y luego otra donde se lee y escribe “realmente”. Mucho antes de haber comprendido las reglas de composición del sistema alfabético, es decir, antes de haber aprendido a leer y escribir por sí solos, los niños participan en situaciones donde el docente les lee en voz alta y dictan diversos textos completos y con sentido al docente y, sobre todo, pueden intentar leer y escribir por sí mismos con ayuda del docente y de fuentes de información a disposición, aunque no lo hagan de manera convencional. (Castedo 2010:50).

Los estudios mencionados –y muchos otros desarrollados desde la misma perspectiva teórica- adquieren significación para nuestra investigación en tanto nos ofrecen conocimiento acerca de la enseñanza y aprendizaje de los contenidos específicos del área para los cuales se forma a los docentes.

2.2.2.2 Acerca del objeto de enseñanza

Enseñar las prácticas del lenguaje implica redefinir el objeto de enseñanza. Se trata de tomar como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura, escritura y oralidad preservando el sentido que tienen fuera de la institución. Esto supone plantear los contenidos en el contexto de situaciones didácticas que hacen posible enseñarlos y aprenderlos desde antes de ingresar a la escuela primaria. Son prácticas porque son acciones que “hacemos” los usuarios del lenguaje con los textos orales o escritos en determinadas situaciones y para cumplir con ciertos propósitos; prácticas que incluyen los textos pero que no se reducen a ellos.

Las prácticas del lenguaje son prácticas culturales, que incluyen no solo las conductas lingüísticas sino también los rituales, los usos y las costumbres asociados a ellas. Son también prácticas sociales en el sentido de que el valor de la utilización del lenguaje no es el mismo en diferentes grupos sociales y de que ese valor es reivindicado por diferentes grupos como factor de identidad.

Poner énfasis en las `prácticas del lenguaje` supone entonces considerar la actividad verbal como actividad simultáneamente cognitiva, social, subjetiva y –por supuesto también lingüística, dado que implica la movilización y la elaboración de formas lexicales, sintácticas, textuales. Significa también pensar en el lenguaje como producción heterogénea en la cual están presentes tanto la dimensión de lo compartido por todos los miembros del grupo social que ha producido y reconoce como propias ciertas formas y usos lingüísticos, como la dimensión de lo singular, de lo que es propio de cada hablante. (Bautiers, 1997: 11).

La reconceptualización del objeto de enseñanza no supone dejar de lado el trabajo con el sistema de escritura. Muy por el contrario, se trata de proponer a los niños situaciones que apuntan a la apropiación de este sistema en el contexto del aprendizaje de la lectura y la escritura como prácticas sociales.

En los inicios de la alfabetización “es imprescindible crear las condiciones para que los niños progresen simultáneamente en la adquisición del sistema alfabético y del lenguaje que se escribe. Esto implica brindarles la oportunidad de leer y escribir (...) plantearles el desafío de apropiarse del sistema de escritura a medida que producen e interpretan por sí mismos verdaderos textos” (Lerner, 2001:61).

[Es] necesario superar la tradicional separación entre “alfabetización en sentido estricto” y “alfabetización en sentido amplio” o, para decirlo en nuestros términos entre “apropiación del sistema de escritura” y “desarrollo de la lectura y la escritura”. Esta separación es uno de los factores responsables de que la enseñanza en los primeros grados se centre en la sonorización desvinculada del significado y de que en los grados posteriores se exija la comprensión del texto sin haber preparado a los alumnos para esta exigencia, ya que la comprensión es evaluada pero raramente es tomada como objeto de enseñanza.” (Lerner, 2001:61)

2.2.2.3 Asimilación del conocimiento didáctico

Como lo han mostrado claramente los estudios piagetianos, el proceso de conceptualización siempre supone actividad constructiva del sujeto y, por consiguiente, un modo propio de interpretación. Las experiencias e investigaciones en formación docente nos han permitido constatar que los maestros -como sucede con todos los sujetos- interpretan los nuevos conocimientos en función de sus conocimientos previos y, por consiguiente, muchas veces los modifican al asimilarlos a lo que ya saben. Desempeñan un papel importante en este sentido las posturas y tradiciones didácticas de las que el maestro está imbuido.

Las múltiples conversaciones sostenidas con los maestros así como las situaciones compartidas con ellos en el aula y en los talleres de capacitación nos permitieron descubrir que nuestra propuesta daba lugar a diversas interpretaciones, algunas de las cuales resultaban bastante alejadas de los planteamientos pedagógicos que intentábamos promover. (...) Nuestro análisis tomará como punto de partida algunas frases que hemos visto aparecer en diferentes contextos (...) por su reiteración cobraron para nosotros el sentido de 'errores sistemáticos'" (Lerner, 1996:19).

De este modo se intentaba entender por qué los maestros hacían determinadas interpretaciones. Varios estudios y experiencias de formación docente en lectura y escritura (Castedo, 1991; Lerner, 2007) presentan recorridos en que los maestros re-visitan los mismos contenidos desde diversas perspectivas y en diferentes momentos del proceso formativo. Los formadores, teniendo en cuenta las aproximaciones sucesivas de los maestros, abordan los contenidos de tal manera que puedan comprender progresivamente diferentes facetas del contenido que se está trabajando. Por otra parte, las didácticas específicas han comenzado recientemente, a tomar en consideración investigaciones realizadas desde el análisis clínico del trabajo (en particular, Yvon y Garon, 2006, citado por Lerner, 2007). Estos estudios han mostrado tanto la complejidad del trabajo docente como el aislamiento que lo caracteriza. Algunas investigaciones en didácticas específicas y en formación docente que –a partir de preocupaciones vinculadas con la distancia entre las transformaciones propuestas y los cambios reales en la enseñanza– han comenzado hace

unos años a incluir el análisis de la actividad del maestro, entendiéndola como un trabajo y reconociendo las múltiples tensiones a las que está sometido (Robert, 2004; Bronckart, 2010; Plazaola Giger, 2006; Ruiz Bikandi, 2006 y 2007). Comprender el punto de vista de los docentes, reflexionar con ellos sobre los desarrollos en clase en función de su oficio para interpretar sus prácticas como la expresión de su trabajo también permite captar la actividad de los docentes, reconstruir lo que puede ser modificado y extraer consecuencias para la formación. (Robert, A, en Castedo 2007:10). Además, como señala Aisenberg , *et al* (2008:34): “El trabajo compartido –el trabajo en el aula y también la reflexión y el estudio fuera de ella- como dimensión constitutiva del trabajo docente para superar la soledad, para producir un cambio profundo en la concepción del trabajo docente, para rescatar cotidianamente el sentido de la enseñanza. Una transformación como ésta sólo es posible desde el colectivo docente y sólo puede materializarse luchando por transformar las condiciones institucionales y laborales, por crear las condiciones que permitan ir plasmando esta utopía en la vida real de la escuela”. En una investigación en curso (Aisenberg,*et al.* 2008), se estudian las modificaciones propuestas o producidas por los maestros, contextualizándolas en las condiciones de trabajo docente. Las reflexiones sobre la práctica están vinculadas a las posibilidades efectivas que tengan los maestros de discutir y de realizar intercambios entre colegas y conocer las condiciones en que operan. Se trata de avanzar en la re-conceptualización del trabajo docente, comprendiendo los condicionantes sobre la enseñanza y el aprendizaje. Desde esta perspectiva, nos resultan relevantes los estudios sobre las relaciones entre la transformación de la enseñanza, las condiciones de trabajo docente y laborales. (...) *aceptamos que [el trabajo docente] requiere estudio, discusión, producción colectiva de conocimiento, consultas con especialistas (...) en esta visión no solo los alumnos, sino los docentes son concebidos como productores de conocimientos, y la producción se concibe como un proceso compartido.* (Aisenberg, *et al* 2008:31). Para democratizar el conocimiento, para que todos los niños puedan apropiarse de los saberes y prácticas de lectura y escritura, hay que generar condiciones que les permitan posicionarse como sujetos productores de conocimiento y no como meros consumidores (o reproductores). Para que esto ocurra, es necesario que los docentes interroguen los contenidos instituidos, los des-naturalicen, los re-conceptualicen y cuestionen desde la perspectiva de los propósitos educativos. Esta transformación profunda

requiere que también se transforme la representación social del trabajo docente (y la representación que, en algunos casos, los propios docentes tienen de su trabajo) y está estrechamente relacionada con la transformación de las condiciones laborales (Aisenberg, *et al* 2008:31).

Así como en Didáctica se estudian las transformaciones del conocimiento del alumno, en el marco de ciertas condiciones didácticas, en la última investigación reseñada se estudia la transformación de la representación de los docentes acerca de su propio trabajo.

3. Metodología

La investigación puede caracterizarse como un estudio cualitativo, descriptivo-interpretativo, de carácter exploratorio. No aspira a formular conocimientos generalizables sino a formular hipótesis explicativas. Nos inspiramos en los aportes de la Ingeniería Didáctica (Chevallard, 1994) en tanto metodología de la investigación, en el sentido de que se realiza una intervención para estudiar sus efectos. Sin embargo, no se trata de una experimentación tradicional que opera por comparación entre un análisis a priori del funcionamiento de un dispositivo de su enseñanza y sus efectos observables en la acción, sino que se busca describir detalladamente los comportamientos cognitivos y sociales de los sujetos bajo las condiciones de un dispositivo. Así aceptaremos la suspensión de interpretaciones y respuestas inmediatas, propias del trabajo clínico, para dar lugar a un enfoque de abajo (desde el análisis de los datos) hacia arriba (hacia la construcción de categorías). En nuestro caso, la intervención se realiza con docentes con quienes se desarrollan situaciones de formación semejantes a aquellas que resultan frecuentes en la formación continua formal o en la socialización profesional. Así, se les propone analizar, llevar al aula y evaluar una secuencia didáctica. A través de este proceso, el investigador intentará atrapar el modo de construcción y producción de conocimiento didáctico.

3.1. Procedimiento para la construcción de los datos

Metodológicamente, elegimos trabajar con una secuencia y no con situaciones aisladas porque el modelo de secuencia supone una reorganización del tiempo didáctico poco difundida en las prácticas usuales y, por lo tanto, implica una reconceptualización

importante por parte de los docentes. Para los representantes del interaccionismo socio discursivo, las secuencias constituyen instrumentos que permiten la apropiación de estrategias de escritura de un género en situación de aula (Dolz, Noverraz y Schneuwly, 2001: 91 - 97). Bronckart define las secuencias didácticas en la enseñanza de la lectura y escritura como *“una serie de unidades temporales o clases centradas en un género de texto y en uno o varios problemas técnicos de ese género”* (Bronckart 2010:144). Propone un modelo en el que se consideren las transformaciones discursivas usuales, los géneros del discurso y la situación concreta de producción. Myriam Nemirovsky (1999:127) utiliza el término secuencia didáctica para,

[...] designar la organización del trabajo en el aula mediante conjuntos de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio, realizada en momentos sucesivos. Planificar una secuencia didáctica no significa encasillar ni rigidizar ni soslayar el dato de qué sucede y cómo avanza el grupo. Planificar una secuencia didáctica implica también analizar sobre la marcha, hacer cambios, incorporar situaciones no previstas, modificar el rumbo. (Nemirovsky, 1999:127)

De allí que suponemos que será un campo más fructífero para recoger las reflexiones de los docentes. Elegimos una secuencia ya estudiada, -“Seguir un personaje. El maravilloso mundo de las brujas”² - que ofrece un análisis minucioso del funcionamiento de la clase; está organizada en etapas que posibilitan al docente tomar decisiones sobre el tiempo didáctico; explicita los criterios de enseñanza; brinda información sobre las características de los géneros; permite muchas opciones para replanificar las situaciones de enseñanza; y profundiza varias situaciones didácticas, en particular, las referidas a las situaciones de

² La secuencia que proponemos es: Castedo, Mirta (coord.) Seguir un personaje “El mundo de las brujas” (1ero. y 2do. año) y Anexos 1 a 6. Materiales para el docente. Mejorar los aprendizajes: Prácticas del lenguaje. Dirección de Gestión Curricular de la Dirección Provincial de Educación Primaria, DGC y E, 2009. Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/practicadellenguaje/default.cfm> Se trata de un proyecto didáctico que articula situaciones de lectura y escritura cuyos propósitos generales se inscriben tanto en profundizar saberes acerca de un personaje prototípico (las brujas) en obras literarias -cuentos tradicionales y en las narraciones contemporáneas- y fuentes informativas, como en el conocimiento del lenguaje escrito y en la adquisición de la lectura y escritura convencional. Ha sido estudiada y aceptada ampliamente por maestros en diversos contextos de formación docente en servicio en alfabetización inicial.

enseñanza del sistema de escritura. La idea de atrapar la complejidad del sistema didáctico, en nuestro caso del sistema didáctico del aula de formación, está vinculada con la prioridad acordada a la realización en clase del proyecto de enseñanza que, en nuestro caso, se trata de un proyecto de formación del cual devienen situaciones de aprendizaje de conceptos y categorías didácticas. A partir del análisis de los primeros datos, también se emplean metodologías auxiliares, como entrevistas con docentes, post intervención. En todas las condiciones analizaremos los encuentros con los docentes, que podríamos considerar como el equivalente en la formación de la “realización en clase”, ya que estos encuentros son nuestras instancias de formación.

Los procesos de construcción de conocimientos didácticos se desarrollan progresivamente y bajo determinadas condiciones. Por esta razón, realizamos investigación que nos permitió comprender los diferentes efectos de algunas de dichas condiciones.

Esta investigación incluye una intervención: el análisis compartido con los docentes participantes de una secuencia estudiada con anterioridad y su posterior puesta en práctica en el aula. Las diferentes condiciones que presentamos a continuación se han configurado a imagen y semejanza de ciertas prácticas de formación o de trabajo autónomo de grupos de docentes. La decisión de poner en acción condiciones diferentes se fundamenta en la posibilidad de analizar la fecundidad de diferentes prácticas de formación. Partimos por entregar una secuencia que nunca haya sido llevada a la práctica por los participantes. Estudiaremos el proceso de modificación de la propuesta y de descontextualización de conocimiento didáctico bajo tres condiciones diferentes:

Condición 1: *Análisis de la secuencia didáctica sin el compromiso de desarrollarla en el aula.*

Se solicitó el análisis de la secuencia a una pareja de docentes que no tendría el compromiso de desarrollarla en el aula. De este modo, a partir de la secuencia “Seguir un personaje. El maravilloso mundo de las brujas”, las docentes reflexionaron respecto de la propuesta didáctica. Aquí la recolección de información concluye antes de la puesta en aula, ya que es el proceso de análisis de la secuencia lo que constituirá el centro de la indagación. Esta condición se asemeja a la situación en la cual un maestro conoce un nuevo material y piensa en cómo lo llevará a la práctica.

Condición 2: *Análisis y planificación de la secuencia para la puesta en aula.*

Se solicitó el análisis de la secuencia a una pareja de docentes para planificar una serie de clases que llevarían al aula sin acompañamiento del investigador durante la puesta en acción. El investigador interviene en dos momentos: durante la planificación y durante el análisis a posteriori, una vez concluida la puesta en aula. El investigador no ingresa al aula, ya que no se trata de discutir el “paso a paso”. Durante el proceso de planificación, el investigador trata de aportar lo máximo posible a la comprensión del documento, incluyendo -por ejemplo- sugerencias de lecturas complementarias para contribuir a la comprensión de los fundamentos de la secuencia, así como también para dar a conocer registros del desarrollo en el aula de secuencias o situaciones didácticas similares a las propuestas. Durante el análisis posterior, intentamos la mayor explicitación posible de las razones que llevaron a los docentes a proceder de la manera en que lo hicieron. Esta condición se asemeja a la situación en la cual se entrega un documento a un maestro y él lo lleva a cabo en el aula “lo mejor que puede”.

Condición 3. *Planificación de una secuencia y análisis de la puesta en aula con acompañamiento de investigador.*

Mantenemos la propuesta de la segunda condición pero agregamos el análisis de todo el proceso, realizado en interacción entre el docente y el investigador. Discutimos con el grupo y acompañamos el desarrollo de la puesta en aula. El investigador aporta conocimiento didáctico, por ejemplo: lecturas, registros escritos o videograbados de clases, explicaciones complementarias, orientaciones para la acción, en la medida en que lo considere necesario. Esta condición se asemeja a la asistencia de coordinador o asesor dentro de la escuela.

En las tres condiciones participa el investigador, pero la participación difiere en cada una de ellas:

- Al planificar: durante el período en el cual los docentes discuten la propuesta y programan posibles acciones en el aula, aunque no la desarrollen (como es el caso de la Condición 1) condiciones 1, 2 y 3.

- Al desarrollarla: en reuniones periódicas mientras la están llevando a la práctica y en las clases (solo en la condición 3).
- Al analizar lo realizado: una vez concluida la puesta en aula (condiciones 2 y 3).

3.2 Descripción de la población y muestra

El estudio se desarrolla con docentes de primer año de educación básica en el área metropolitana de Santiago de Chile. La decisión de realizar entrevistas grupales y no individuales se justifica porque es más probable que los docentes argumenten al discutir entre sí, dejando entrever sus conceptualizaciones, sin necesidad de una intervención tan dirigida por parte del entrevistador. Se tomó la decisión de considerar el primer año de educación primaria porque es allí donde necesariamente se ubica la enseñanza del contenido que es objeto de análisis. Se conformaron parejas de docentes para el desarrollo de cada una de las condiciones. La investigación se desarrolló en un establecimiento público, en el caso de la Condición 3, y en las Condiciones 1 y 2 en colegios subvencionados, no arancelados. En todos los casos se trata de instituciones que atienden niños de nivel socioeconómico bajo. Se eligen estas escuelas porque nos interesa dar cuenta de los procesos que suceden en las poblaciones que constituyen la mayor parte de los sistemas educativos de América Latina, es decir, los lugares donde el papel de la institución escolar es más relevante en relación con la alfabetización de los niños.

3.3 Tipo de datos obtenidos

Como expusimos, se analizó (en todas las condiciones) e implementó una secuencia didáctica (en condiciones 2 y 3). Asimismo, la secuencia y sus variaciones en las situaciones de revisión nos permitió el estudio de cómo el docente construye conocimiento didáctico y no sólo la primera respuesta a los problemas que se suscitan del contacto con el análisis de la secuencia didáctica. Para ello se analizaron los encuentros producidos por los docentes y el registro de estas entrevistas se grabó en audio y se transcribió oportunamente para permitir un exhaustivo análisis de las mismas.

Para realizar análisis más exhaustivos se utilizó Atlas.ti, programa para análisis de datos cualitativos. Esta herramienta nos permitió analizar, sistematizar y codificar los encuentros con los docentes.

Se analizaron y transcribieron 20 entrevistas: 4, condición 1; 8, condición 2; 8, condición 3. Con el propósito de recuperar con mayor facilidad la entrevista a objeto de su análisis y ubicación en la presente exposición, utilizamos un código alfanumérico:

C1 GSE N°1 20121110 PRIMER CONTACTO BRUJAS

El código retiene algunas de las condiciones de realización de la entrevista que debe interpretarse de la siguiente manera:

- C refiere a la Condición que puede ser 1,2 o 3.
- G indica la palabra grupo
- S, indica el lugar de la región donde se realizó la entrevista, en todos los casos es S: Santiago de Chile , la o las letras que continúan hace referencia al nombre establecimiento al que pertenecía el grupo de docentes E : Emanuel, SL : San Lucas y EF: Efraín Maldonado.
- Seguido se indica con N°1, el orden en el que se realizó la entrevista.
- Los números siguientes, 20121110, 2012 corresponde al año, 11 el mes del año y 10 al día en el que se realizó la entrevista. Estos datos varían en cada caso respecto al año, mes y día en el que se realizó la entrevista.
- Por último se indica el nombre que se le dio a la entrevista de acuerdo al tema analizado por las docentes.

La identidad de las docentes fue resguardada y se transcribieron sus intervenciones considerando nombres de fantasía.

Capítulo II: Análisis de las interpretaciones de las docentes

Cuando un maestro se encuentra ante propuestas previamente estudiadas en otras aulas o diseñadas por otros, lo hace desde saberes ya contruidos a partir de su formación previa y su práctica de enseñanza contruida en diferentes contextos escolares. En este capítulo abordaremos de qué manera los contextos previos inciden en las interpretaciones de los docentes sobre la secuencia didáctica que se les presenta, en este caso, como novedosa, “El mundo de las brujas”. Veremos que la novedad tanto reside en el contenido de la misma como en la forma de comunicar el conocimiento didáctico.

1. Interpretaciones generales sobre la secuencia: la novedad y la dificultad

En este punto nos referiremos a cómo las docentes que formaron parte de las tres condiciones ya mencionadas interpretan la secuencia didáctica y su viabilidad. Estas docentes han desarrollado procesos de socialización profesional en un contexto particular, distinto al de producción de la secuencia. En su propio contexto, despliegan prácticas usuales en un contrato didáctico instituido y metodologías que utilizan a diario. La secuencia didáctica representa una novedad y esta supone, en algunos casos, dificultades a la hora de desarrollarla.

Abordaremos en primera instancia los aspectos que representan una novedad, y en segunda instancia, aquellos que representan una dificultad a la hora de interpretar la secuencia didáctica. En este apartado sólo nos referimos a las docentes de la condición 1 y 2, y desarrollamos en apartados posteriores las interpretaciones que realizan las docentes de la condición 3.

1.1 Novedades

Las docentes que pertenecen a la *condición 1* analizaron la secuencia y las posibles transformaciones que proponían desarrollar pero no la implementaron. Rosa y Marcia se ubican en esta condición, dos docentes de primero básico quienes hace veinte años recibieron formación en procesos de adquisición de la lengua escrita desde el enfoque

psicogenético. Si bien esto significó un cambio en la perspectiva de enseñanza de la lengua escrita, no hubo continuidad en la formación en este enfoque de trabajo. No obstante, se anticipaba que la perspectiva didáctica que fundamenta la secuencia propuesta no debía resultarles totalmente extraña. Sin embargo, veremos que para ellas hay novedades. Una de ellas refiere a la *forma de organización del material*:

ROSA: Lo encuentro bien ordenado, al material, va de lo más simple a lo más complejo.

MARCIA: [...] es sugerente más que nada, más que imponer, es sugerente.

(C1 GSE N°2 20121117 LECTURA)

Ambas docentes valoran la claridad del material y su carácter orientativo más que prescriptivo. Si bien no resulta del todo claro qué entienden por “lo simple y lo complejo”, encuentran en el material un orden no previsto inicialmente. También destacan el registro propositivo del mismo que nos permite pensar en la búsqueda de cierto margen de acción en la gestión de la clase.

Otra novedad que señalan estas docentes refiere al *contenido incluido en la secuencia*. Así, Marcia encuentra como novedad del material los conocimientos acerca del género literario en cuestión, los contextos de circulación de las obras y sus destinatarios reales y potenciales, y el concepto de versión. Cabe destacar que esta novedad fue explicitada en la primera de las entrevistas realizadas. Esto nos permite pensar que fue de las novedades más importantes encontradas por estas docentes.

MARCIA: Aparte de llamarme la atención, hasta estuve aprendiendo con esto, porque yo manejo hartos cuentos acá, había manejado el rincón de la lectura, ahora no puedo porque tengo 40 niños y no hay espacio. Yo lo tenía en un espacio separado, era un premio para el que terminaba primero. Y tenía un montón de cuentos con un tema, y un cuento, como Caperucita Roja, yo lo tenía en varias versiones, entonces los niños me decían “Tía, pero este cuento no sale igual que acá, yo lo leí y la Caperucita Roja es distinta” Y eso era bueno, y yo aprendí ahora acá por qué existe esa variedad, cosa que yo no sabía. Confieso, no sé si es una falta de conocimiento importante para una profe, que los cuentos al

principio tienen una connotación bastante cruda, y que los cuentos para niños no eran para niños como ahora, eran masivos y no tenían edad específica y tenían que ver con el contexto que ellos vivían, donde realizaban tareas de adultos, eran maltratados, y todo eso estaba reflejado en el cuento, sin pelos en la lengua, estaba todo descrito, claramente retratado el problema que tenían los niños con las brujas y así sucesivamente. Es algo importante. Y ha sido bonito cómo los mismos cuentos han ido cambiando en su vocabulario, más adecuado a los niños, que incluso se dividen por edades.

(C1 GSE N°1 20121110 PRIMER CONTACTO BRUJAS)

Se puede advertir en esta cita que el material de la secuencia le aporta a Marcia unos saberes referidos al género literario y a los destinatarios a los que estaba dirigido inicialmente que resultan una novedad para ella. Lejos de ser una información más, parece provocar en ella una satisfacción especial al encontrar más interesante su práctica de enseñanza. Saber acerca de los cuentos, su origen y su contexto de circulación parece dar un nuevo sentido a su trabajo en el aula.

MARCIA: Por otro lado, las comillas donde interviene la profesora, las encontré geniales, uno les puede explicar el contexto de por qué los cuentos están escrito tan distintos. Hay uno que les llama *harto*³ la atención, se llama La Lechera, y tengo hartas versiones de ese cuento, yo igual creo que es bien antiguo aunque no es de brujas, y ahora que leí este texto yo puedo decir: Este fue el primero que se creó, y de ahí vienen todas las versiones nuevas, porque hay uno que es muy crudo, mucha necesidad, y pobreza, donde los niños no iban al colegio. Así que anoche estaba súper entusiasmada leyendo este libro, está súper bueno, así que cuenta conmigo.

(C1 GSE N°1 20121110 PRIMER CONTACTO BRUJAS)

En esta cita, encontramos que Marcia advierte no sólo el concepto de versión sino también cómo es posible comunicárselo a los alumnos de manera tal que tenga sentido en la secuencia didáctica y se articule con los propósitos de enseñanza que se persiguen. El Diseño Curricular para la Educación Primaria (Provincia de Buenos Aires, 2007) explica los propósitos de incorporar la modalidad de leer distintas versiones de un mismo cuento en las sesiones de lectura de la siguiente manera:

³ En la región, “harto” significa “mucho”.

En ellas es posible reconocer semejanzas en la secuencia narrativa o en los personajes y también variantes, por ser versiones, porque en muchos casos remiten a diferentes tradiciones de origen oral de distintas culturas y épocas. Las variaciones, lejos de resultar un obstáculo, permiten reflexionar sobre las intenciones del autor, del recopilador, o sobre las características del género o subgénero. (2007: 105)

Marcia parece advertir, de acuerdo a sus expresiones, la importancia del trabajo con diversidad de versiones aunque aun no explicita con claridad la función que ese saber tiene para la construcción de conocimientos literarios en los niños. Resulta necesario para ella tomar conciencia de la importancia de conocer el origen de estos cuentos, en primer lugar, para sí misma.

Saber algo sobre el origen de estos cuentos permite considerarlos como objetos culturales densos, atravesados por la historia, poblados de múltiples resonancias, impregnados de la complejidad propia del espíritu humano. (...) Es por ello fundamental procurar que esta profundidad entre al aula (...) Los chicos merecen ser tratados como lectores plenos. (Castedo & Paione, 2009: 3)

Las docentes de la *condición 2* analizan la secuencia didáctica con intervención del investigador antes y después de su implementación en el aula pero la desarrollan efectivamente en el aula sin la intervención del investigador. Paola y Laura son jóvenes docentes de primer año básico que se ubican en esta condición y que trabajan en un contexto de alta vulnerabilidad. Además, no recibieron una formación en alfabetización inicial específica más allá de la brindada en su formación inicial.

Antes de la puesta en aula, Paola señala una novedad referida a uno de los *criterios centrales de organización de la secuencia*. Específicamente, señala como novedad que el criterio fundamental de organización de las actividades de la secuencia sea a partir del análisis de un personaje prototípico, algo que difiere mucho a su forma de trabajo habitual.

PAOLA: Yo siento que esto es más atractivo, hasta para uno es más entretenido de hacer. Lo veo y lo encuentro fascinante. Pero me cuesta pensar cómo hacerlo, por eso me entusiasma también, porque quiero ver cómo lo vamos a llevar a cabo, en concreto, si la clase va a resultar o no va a resultar. Pero lo encuentro atrayente. Es atrayente porque termina en esto, vamos a terminar una bruja que trabajamos con los cuentos. A mí nunca se me habría ocurrido ver lo de las brujas, un personaje que se trata en todos los cuentos, y lo podemos ver a cómo se trataba antes y cómo se trata ahora. Y las brujas, el personaje en sí.

(C2 GSSL N°4 20120831 ELECCION DE CUENTOS)

La docente encuentra el material novedoso e interesante debido al producto final que los niños realizan en la galería de Brujas y al trabajo con un personaje prototípico como “Brujas”. Pero en esa novedad prevé una dificultad en el desarrollo de la secuencia en la sala de clases.

PAOLA: **Yo leo esto, y me siento en la universidad, diciendo “Sí, lo quiero hacer, vamos”.** Pero después no sé cómo llevarlo a cabo. Tengo mucha información y no sé cómo hacerlo. Estaba viendo que también está la opción del álbum, pero ahí pensaba que quizás son demasiadas cosas a la vez.

(C2 GSSL N°4 20120831 ELECCION DE CUENTOS)

La novedad que expresa la docente refiere a recordar una huella de su formación inicial: volver a sentirse estudiante. Recuperar el trabajo docente como alguien en proceso de formación continua que necesita seguir estudiando pero que a la vez percibe atractivo en el desafío de lo novedoso parece ser, para Paola, un sentimiento despertado por la secuencia. La docente aprende al leer la secuencia tal como lo hizo en su formación inicial, es decir, ve algo que le resulta tan novedoso como cuando estaba en su vida universitaria pero ese conocimiento no le resulta suficiente para implementar la secuencia en el aula.

Después de la puesta en aula, Paola profundiza la justificación sobre el valor de trabajar los cuentos a partir del seguimiento de un personaje prototípico. Advierte que los niños podían realizar inferencias y encontrar regularidades sin mediar una pregunta

explícita al respecto, hecho que suponía mayor autonomía de los niños en el trabajo durante la secuencia.

PAOLA: Yo creo que estos cuentos se analizaron de otra forma, porque acá nos centramos en el personaje. Cuando yo leo los otros cuentos les preguntó por la historia, uno quiere que tengan comprensión lectora. En cambio, acá analizábamos el personaje y creo que a medida que leían ya sabían lo que yo les iba a preguntar, después ya sabían que teníamos que completar la tablita, en lo que se tenían que fijar. Acá siempre sabían que se iban a encontrar con algo conocido.

(C2 GSSL N° 7 20121231 REFLEXION FINAL)

Paola señala como novedad un cambio en los propósitos de enseñanza. Encuentra que la interpretación que los niños hacen de los cuentos avanza sobre el nivel inferencial de la lectura, superando la interpretación literal de la misma. Al percibir que los niños son capaces de realizar inferencias que significan ir más allá del contenido explícito del cuento y pueden construir un sentido más profundo de la obra, Paola advierte una forma diferente de desarrollar su práctica de enseñanza.

PAOLA: Y finalmente, no se trabaja tal vez tanto la trama de la historia, como los acontecimientos, pero igual para saber dónde vive **y todo eso debían inferir, porque no es que aparezca en la primera página "Ella vive en..." sino que se van dando esta información como en medio del cuento.**

(C2 GSSL N° 7 20121231 REFLEXION FINAL)

Como señala Rockwell, “el aprendizaje escolar suele ser condicionado por el contexto específico de enseñanza [...]” (2005: 39). Es decir que lo que los niños aprenden y cómo lo aprenden depende también de las condiciones institucionales en las que se desarrolla la enseñanza. Paola parece forzar los límites de lo instituido y se atreve a cuestionar la práctica de enseñanza habitual luego de haber validado en el aula la secuencia propuesta.

Si bien el material es un proyecto didáctico que articula situaciones de lectura y escritura en torno a un personaje prototípico, pensado para implementarse en un primer año de escolaridad, contiene saberes de las disciplinas de referencia. Esto último representa una novedad para las docentes ya que pensaban encontrar allí solo “ideas para trabajar con los niños”. El documento les brinda la oportunidad de aprender. Tal como señala Lerner (2001):

El trabajo sobre la bibliografía cumple un papel importante, porque es a través de esas lecturas como los docentes pueden reflexionar acerca de las propuestas didácticas sobre las cuales están trabajando, así como sus fundamentos y porque conocer a los diferentes autores les permitirá manejarse con autonomía para avanzar en su propia formación más tarde, cuando ya no estén involucrados en un curso de capacitación. (2001a: 76)

1.2 Dificultades

Una de las dificultades que señalan las docentes de la *condición 1* es la referida a los *saberes previos sobre el género* requeridos para el desarrollo de la secuencia didáctica.

ROSA: El profesor que haga uso de esta modalidad tiene que conocer cuentos, adelantarse al alumno, si no cómo va a ofrecer buena literatura. Se necesita a un profesor que esté preparado, si no se me ocurre que el objetivo no se cumpliría. Yo creo que demanda preparación, porque las clases expositivas pueden hasta ser en pocos minutos. Demanda que sepa bien a qué quiere guiar. Yo creo que al final los resultados son más firmes, más concretos.

(C1 GSE N°1 20121110 PRIMER CONTACTO BRUJAS)

Rosa sostiene que el desarrollo de la secuencia didáctica requiere cierta preparación por parte del docente respecto del género para que se cumplan los propósitos de la misma. Es decir, percibe que hay una relación entre el conocimiento del profesor respecto del

género y el éxito en el desarrollo de una secuencia que supone bastante más que desarrollar clases expositivas. Dado que la secuencia se desarrolla a partir de saberes que se ponen en juego durante la lectura de cuentos y se transforman progresivamente en saberes objeto de reflexión, la docente que lleve adelante la clase debería saber con antelación hacia dónde dirigir la reflexión de los alumnos.

La apropiación de los géneros por parte de los niños requiere de una intervención que les permita acceder a tal conocimiento. Éste no es un aprendizaje natural sino que constituye una enseñanza intencionada por parte del docente. Por lo mismo, se requiere de un docente preparado. Como señalan Dolz-Mestre y Scheneuwly (1997): “los procesos de enseñanza requieren una intervención en el medio escolar que favorezca el cambio y el acceso de los alumnos a un mayor dominio de los géneros y de las situaciones de comunicación. Se trata esencialmente de dotar a los alumnos de las herramientas necesarias para progresar”. (Dolz-Mestre,J; Scheneuwly, B, 1997:85). Los autores hacen referencia al cambio en las prácticas de enseñanza para que los alumnos puedan apropiarse de herramientas que les permitan avanzar como lectores y escritores.

Otra dificultad señalada por las docentes refiere a la *continuidad y progresión de la lectura de cuentos*. Las docentes advierten que el material puede representar una dificultad si no se trabaja desde el primer año de la escolaridad, es decir, ponen como condición de éxito el trabajo continuo con diversidad de cuentos desde el primer año.

MARCIA: **Pero eso también debe estar de acuerdo al nivel que tienen los niños**, porque un niño de primero no tiene contacto con otro tipo de texto que no sea un cuento. A medida que uno los va familiarizando con distintos tipos de cuentos (...), yo creo que a ellos de a poco van a ir siendo capaces de crear los suyos.

(C1 GSE N°1 20121117 LECTURA)

El conocimiento acerca del género, según las docentes de la *condición 1*, se relaciona con el contacto que los niños de primer año básico tienen con los cuentos y con las características que distinguen a estos de otros géneros textuales. Se trata de una aproximación progresiva no reduccionista.

En síntesis, hasta aquí podemos decir que el material ofrecido a las docentes, tanto para la *condición 1* como para la *condición 2*, representa una novedad porque pone a disposición de ellas unos saberes que no esperaban encontrar. Pero a la vez esta misma novedad es vista como una dificultad. La dificultad, según las docentes de la *condición 1*, es entendida como los conocimientos que, según ellas, debían tener antes de comenzar a trabajar con el material y que no poseían.

2. El contexto en el cual se inscribe la novedad: Condicionantes.

En este apartado analizaremos el contexto en el cual se inscribe la novedad y, para ello, proponemos abordar categorías conceptuales que nos permiten pensar los condicionantes que inciden en el trabajo docente.

Así, a partir de los trabajos de Ángel Pérez Gómez y Elsie Rockwell, tomamos los conceptos de *culturas escolar y extra escolar*. Siguiendo a Pérez Gómez (1995), llamamos *cultura escolar* al “conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que la escuela estimula y se esfuerza en conservar y reproducir, condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla y refuerzan la vigencia de valores, creencias y expectativas ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar”. (1995: 17).

Como fue estudiado por Rockwell (2005), la *cultura escolar* define los sentidos del conocimiento a partir de la forma en la que estos son transmitidos. “El aprendizaje escolar implica determinadas pautas de uso de la lengua oral y escrita y formas de razonar por parte de los alumnos. La escuela conforma, por medio de ciertos rituales y usos, un proceso de aprendizaje que no siempre corresponde al que desarrollan los mismos alumnos, pero que sí influye en ellos.” (2005: 37).

Llamamos *cultura extraescolar* a todo aquello que, si bien ocurre fuera de la escuela, incide en las decisiones que toman los docentes. Estos consideran que los temas tienen que ser de interés para los niños, poseer una carga valorativa y transmitir un

contenido. Pero ciertos temas van a entrar en colisión con algunos agentes tales como los padres y la cultura que ellos sostengan. Mientras ciertos temas preexisten a la cultura de la escuela, hay otros que la escuela trata de transmitir y construir como los socialmente significativos. En estas tensiones, los docentes buscan negociar de alguna manera los contenidos a ser enseñados.

Desde otra perspectiva teórica pero con algunos puntos de contacto con los anteriores autores, Bronckart (2010) propone pensar el trabajo docente como un actuar que se despliega en el tiempo e incluye cadenas de actos y gestos que están condicionados por *determinantes internos y externos*. Entre los *determinantes internos*, se ubican los motivos e intenciones del sujeto individual que pueden verse influidos por los *determinantes externos*, como por ejemplo, los recursos materiales y las representaciones sociales. Esto conduce a pensar el trabajo docente como el resultado de una acción no imaginada en un principio por los agentes. Por tanto, el análisis de los condicionantes internos y externos del trabajo docente se vuelve crucial para comprender las formas de enseñanza efectivamente desarrolladas en el aula más allá de las previsiones y propuestas didácticas diseñadas inicialmente.

Dado que los condicionantes pueden ser de distinto orden, hemos decidido agruparlos en tres ejes conceptuales que se han construido a partir del análisis de las expresiones de las docentes. En dichos ejes, se incluyen condicionantes tanto externos como internos y afectan de diversas maneras los modos de interpretar la novedad y la dificultad de la secuencia didáctica. Los aspectos de la secuencia a los que se refieren las docentes nos han permitido entonces considerar los siguientes tres ejes:

Tensiones entre ficción y realidad: Se incluyen las citas sobre el proyecto didáctico en sí, “Seguir un personaje: El mundo de las brujas”.

Preeminencia de contenidos evaluados: Se incluyen citas sobre evaluaciones y mediciones.

Supuestos sobre los saberes culturales de los niños: Se incluyen las citas sobre la enseñanza de valores y el nivel de los niños.

2.1 Tensiones entre ficción y realidad

En este apartado, analizamos las novedades que proponen las docentes a partir de considerar aspectos de la *cultura extraescolar*. Como veremos, determinadas prácticas culturales y religiosas inciden en la propuesta de modificación de un aspecto central de la secuencia ya que se trata de cambiar el personaje prototípico a seguir. Son las docentes de la *condición 3*, es decir, aquellas que implementaron efectivamente la secuencia didáctica con la investigadora, quienes más cuestionaron el seguimiento de “las brujas de los cuentos tradicionales” a partir de anticipar posibles contradicciones con las familias de los alumnos. Tal fue la resistencia de estas docentes que se negaban a participar de la investigación si no mediaba una transformación. Finalmente, se acordó con las docentes cambiar el personaje de “las brujas” por el de “las hadas”. A continuación, analizamos las justificaciones que ofrecieron las docentes para propiciar la transformación.

Teresa y Gladys son docentes de primero básico. Hace diez años recibieron formación en procesos de adquisición de la lengua escritura desde el enfoque psicogenético. Si bien dicha formación promovió cambios en la perspectiva de enseñanza de la lengua escrita, la ausencia de otros procesos formativos y las prácticas de enseñanza habitual instaladas en las instituciones de sus contextos, nos permitían anticipar algunas dificultades. Así, veremos que para ellas la secuencia didáctica inicialmente presentada resultaba inviable y proponían transformaciones para su implementación. En las siguientes citas, Gladys y Teresa nos explican por qué consideran inviable el desarrollo de la secuencia didáctica con el personaje “brujas”:

GLADYS: Entonces tú entras en ese mundo y tú no trabajas solo, tú trabajas con los apoderados.⁴ Mira, nosotros, principalmente, en nuestro proceso va de la mano con el apoderado, va de la mano y haciendo algo con la comunicaciones para la casa y “Señor apoderado, estamos para ir a una salida educativa, ruego a usted...” enviándoles cierto informativo, para que se cercioren de lo que los niños van a observar. Entonces tenemos una

⁴ Los “apoderados” son los responsables de los niños en el sistema educativo chileno. En algunos casos, son los padres, la madre, el padre, un abuelo, una tía, una hermana mayor. Se trata de la persona que asiste a las reuniones, respalda y se responsabiliza por el niño.

comunicación directa con el apoderado de todo lo que se hace. Entonces ahora vamos a tener que decirles "Ahora vamos a entrar en el mundo de las brujas, ruego a usted, tenga la amabilidad de empezar a buscar sobre brujas"... Y capaz que sea de ese mundo de brujas⁵, entonces ¿tú crees que como esto está aquí en la mentalidad...? No va a ser bien recibido, por ningún motivo.

TERESA: O sea ¿qué está pasando con las tías⁶? Lo primero que van a decir ¿qué está pasando?

GLADYS: Exacto. Y si hay alguno de ellos que tiene una mala experiencia. Entonces, van a venir a reclamar de todas maneras. En mi caso, mi argumento es ese.

TERESA: Entonces es mucho. Igual tú le dices a los apoderados e igual... ellos creen, ellos creen ciegamente en eso. Es una bruja real, no es la bruja de los cuentos.

(C3 GSEM N°3 20110725 ¿POR QUÉ NO BRUJAS?)

Como nos explican las docentes, ellas mantienen una fluida comunicación con los apoderados y le informan cada vez que comienzan un nuevo proyecto. En este caso, les resulta difícil imaginarse enviar una comunicación que informe que van a participar de una secuencia didáctica cuyo tema sean "las brujas". La frase "y capaz que sea de ese mundo de brujas" ilustra muy bien la razón: Mientras la secuencia didáctica se refiere a las brujas del mundo de los cuentos, la docente hace mención al mundo real y teme que el apoderado apele a información de brujas pertenecientes al contexto extraescolar donde los niños viven.

Podemos analizar en estas citas que la cultura extraescolar, representada por la opinión de los apoderados, afecta la forma en que estas docentes interpretan la secuencia didáctica. La cultura extraescolar, en particular, la carga valorativa que tiene el tema seleccionado por la escuela de este contexto particular, incide en las decisiones de estas docentes.

Gladys amplía su posición con una detallada explicación acerca de su rechazo a trabajar con el tema "brujas":

⁵ La docente quiere decir que mientras la secuencia didáctica aborda el mundo de las brujas de los cuentos, los apoderados podrían interpretar que se trata de las brujas "reales" en las que se cree en esa comunidad.

⁶ Las "tías" son las docentes. Son llamadas de esa manera por los niños y por todos los miembros de la comunidad educativa en todas las escuelas del país. En cambio, en las escuelas particulares, se les llama "Miss".

GLADYS: Mira, en mi caso como cultura nuestra, como las cotidaneidades de la vida, nosotros en relación a la parte de las brujas hay malas experiencias en relación a las familias, a la gente. Mira, yo soy de Talagante⁷, y Talagante es una ciudad de brujas. Existen brujas donde están los maleficios, o sea, hay gente que va y va para hacerle mal al novio, al pololo⁸, a la madre, por envidia, para que le vaya mal en el negocio, el que te pase algo a ti... o sea, la gente, eso lo cree fehacientemente que eso se da. Porque tampoco podemos nosotros apartarnos que existen dos mundos el mundo del mal y el mundo del bien. Entonces, los ángeles buenos y los ángeles negros, los ángeles malos. [...] Aquí existen muchos brujos. Este lugar es muy conocido y viene gente de otras partes a ver a los brujos. Los vienen a ver por la orina, los ven por las hierbas. Revisan la Biblia en momentos dados para poder hacer este tipo de cosas. Revisan hechizos, para que te hagan el hechizo. Está la Quintrala,⁹ que nace de aquí, de ese lugar ¿Te fijas? Se dio hasta una teleserie de la Quintrala.

(C3 GSEM N°3 20110725 ¿POR QUÉ NO BRUJAS?)

Según Gladys, las “brujas” representan para las familias de los niños algo más que un personaje prototípico de los cuentos tradicionales. Estos condicionantes externos, entendidos como representaciones sociales que circulan en el contexto extraescolar, inciden en la secuencia didáctica.

Teresa, otra de las docentes perteneciente a la *condición 3*, nos da otro argumento por el cual rechaza la secuencia didáctica “Brujas”:

TERESA: El otro argumento que hay, más de otro nivel, es que... nosotros tenemos en el contexto el bien y el mal. Entonces, nosotros queremos que los niños acá vean otra cosa, porque tienen muchas experiencias negativas, llevarlos a las experiencias positivas cosa que ellos vean cosas que hay más bondad que maldad. Por lo tanto, en la transversalidad,

⁷ Talagante es una ciudad y comuna chilena ubicada en la provincia homónima de la Región Metropolitana de Santiago, cercana a la ciudad donde trabajaban las docentes pertenecientes a la *condición 3*.

⁸ Se le llama “pololo” a una relación de pareja que aún no está formalizada. Cuando se anuncia el matrimonio pasan a llamarse “novios”.

⁹ La Quintrala fue una terrateniente chilena de la época colonial, famosa por su belleza y la crueldad con la que trataba a sus sirvientes. Se convirtió en un ícono del abuso y la opresión coloniales. Su figura, fuertemente mitificada, pervive en la cultura popular de Chile como el epítome de la mujer perversa y abusadora. El carácter de la Quintrala ha dejado marcas permanentes en la memoria y la tradición chilena. Numerosas obras de literatura y teatro, amén de una película y dos telenovelas han sido creadas sobre su persona.

aquí hay niños que son muy carentes, o sea hay niños que de repente piensan que robar, o que sale en la televisión de alguien que mató, y que avalen el hecho de que ande con una pistola alguien o que haga algo, entonces llevarlos a ellos a que se les muestre qué es la bondad, qué es lo bueno, qué es lo malo que hay en una sociedad. Entonces es más trabajar la transversalidad.

(C3 GSEM N°3 20110725 ¿POR QUÉ NO BRUJAS?)

La secuencia didáctica y el personaje prototípico “brujas” tal como es considerado en la cultura extraescolar según la docente entra en tensión con un aspecto de la cultura escolar como es la enseñanza de valores. El tema “brujas” es considerado por la docente como algo negativo. La preocupación de la docente, dicho en sus propias palabras, es “llevar a los niños a experiencias positivas”. Teresa percibe que la escuela tiene que enseñar valores y que el tema “brujas” se encuentra en tensión con la necesidad de enseñar “*qué es lo bueno*”.

El contexto particular, donde se desempeñan las docentes de la *condición 3*, impone sus propias limitaciones a tal punto que los docentes se ven condicionados y determinan producir modificaciones en la secuencia didáctica, concretamente, cambiando el personaje brujas por hadas.

En la *condición 1*, también encontramos que la novedad de brujas como personaje prototípico tensiona la cultura escolar. Marcia, se desempeña en una escuela de confesión religiosa, por esa razón los apoderados cuando se vieron enfrentados, en situaciones anteriores, al acercamiento de los niños con cuentos de magos o de brujas, manifestaron sus resistencias respecto del tratamiento con dichos temas. La docente lo expresa de la siguiente manera:

MARCIA: Una vez, hace años, hicimos cuentos de magos, pero tuvimos problemas con los papás. Varios papás me hicieron ese alcance, por un tema de religión, sabes... por qué tantos cuentos de brujas y de duendes, pero, en general los cuentos, traen duendes, y brujas, y magos...

(C1 GSE N°2 20121117 LECTURA)

Los conocimientos previos de los docentes marcan una frontera de máxima y de mínima para la asimilación de lo nuevo, pero también las mediaciones sociales fuerzan los límites de aquella frontera. Si bien los contextos de formación son experiencias formativas deliberadas donde cada individuo construye su experiencia formativa sin por ello quedar librado a priori de la historia individual que encuentra tanto su límite como su posibilidad en lo colectivo. El actuar de las docentes, las decisiones que toman, las razones que las motivan, no son individuales sino que están permeadas por el contexto extraescolar.

2.2 Preeminencia de contenidos evaluados

En este apartado, nos referimos a las interpretaciones que hacen las docentes sobre las evaluaciones, mediciones, pruebas, métodos y programas. Es decir, se trata de todos aquellos componentes del sistema escolar que los docentes percibieron como condicionantes internos y que afectaron de alguna manera la forma de apropiarse de la secuencia didáctica. En este caso, las docentes que se refieren a este tipo de condicionantes pertenecen a las *condiciones 1 y 2*. En la *condición 2*, además, los comentarios los realizan en la etapa posterior a la puesta en aula.

Rosa, docente de la *condición 1*, opina sobre la viabilidad de la secuencia didáctica en función de la relación tiempo-contenido:

ROSA: Es que se nos pide que respetemos los planes y programas y son extensos. En lenguaje cuesta sobre todo. Es iluso quizás lo que propone, porque es bueno, pero es mucho en tan poco tiempo.

(C1 GSE N°3 20121228 ORTOGRAFIA)

La docente opina que uno de los requerimientos del sistema escolar es el cumplimiento de los programas que, al ser muy extensos, toman mucho tiempo, por lo que la puesta en aula de la secuencia didáctica demandaría un tiempo que no se tiene. Es decir, esta docente percibe como dificultad de posible implementación de la secuencia los tiempos didácticos que requiere en relación con los tiempos disponibles en los planes y programas.

Marcia, también docente de la *condición 1*, después de leer la secuencia didáctica, analiza que uno de los componentes de la secuencia didáctica es la importancia destinada a la escritura, hecho que entra en conflicto con los énfasis propuestos en el sistema escolar.

MARCIA: [...] Hay colegios que trabajan solamente **con su mira en el SIMCE¹⁰, y se deja de lado la escritura**, que ha llegado a niveles bajísimos, y recién en segundo empezaron a trabajar más la producción de texto. Lo que nos coarta en realidad son los planes y programas, que nunca hablan que los niños tienen que experimentar, y escribir...

(C1 GSE N°2 20121117 LECTURA)

Marcia hace mención a dos aspectos. En primer lugar, los docentes no trabajan la escritura debido a que se dedican a preparar una prueba nacional (SIMCE) que mide solo comprensión de lectura. La consecuencia de ello es que la práctica de escritura es poco usual, y según Marcia, “ha llegado a niveles bajísimos”. Además, la docente opina que los programas no consideran la escritura con el mismo énfasis que propone la secuencia didáctica.

Laura y Paola, docentes de la *condición 2*, después de la puesta en aula, opinan acerca de la escritura como una actividad “difícil” en el desarrollo de la secuencia didáctica. Ellas explican las causas:

LAURA: Siento que los acostumbramos a que solo escribieran oraciones, dictados, oraciones y oraciones. Nunca les dimos la oportunidad para que ellos crearan un cuento, para que ellos se imaginaran en el fondo.[...] nosotras desde que trabajamos acá estamos bien acotadas al programa y a la metodología que tiene el colegio en el tema de lenguaje, entonces tampoco se da un día de escritura, o también nosotras mismas tampoco planificamos redacción.

¹⁰SIMCE es el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación, instalado en Chile desde el año 1988, que mide de manera estandarizada el resultado de los alumnos en 4° y 8° año de enseñanza básica y en 2° año de enseñanza media, en las asignaturas de matemáticas, ciencias sociales y naturales, lenguaje y comunicación. Desde 2010 hasta 2015, se aplicó en segundo básico una prueba de lectura y en 6° básico una prueba de escritura. Sus resultados se publican en la prensa nacional y son utilizados para hacer un ranking sobre la calidad de la educación en los diferentes establecimientos educacionales.

PAOLA: Bueno, como te decía, uno tiene que enseñarles a escribir, y eso era lo que nos costaba, uno en general les dice que escriban lo que uno quiere que escriba, y no lo que ellos quieren escribir.[...] Pero la intención que nos piden más en primero básico es la lectura, o sea, nos piden más que los niños salgan leyendo y escribiendo, pero es más la lectura, eso es lo que tenemos que darle súper fuerte, no se hace prueba de escritura [...]

(C2 GSSL N° 7 20121231 REFLEXION FINAL)

Laura explica que las actividades de escritura no son planificadas porque en la institución donde trabajan no se les solicita y tampoco ellas planifican situaciones de escritura de manera individual. Paola nos dice que no se trabaja escritura porque “no se hace prueba de escritura” y se focalizan en lectura porque es lo que se mide. La medición nacional de lectura, SIMCE, opera como condicionante externo de las actividades que tienen como foco la escritura. En este sentido, nos parece interesante lo que señala Da Vita (2005):

Son las escuelas con sus rutinas y modalidades organizativas las que continúan modelando la práctica de los docentes a lo largo de su desempeño. Son las condiciones laborales con sus limitaciones y exigencias, sus posibilidades y aperturas las que modifican el desempeño profesional. La autonomía del docente es relativa. (Da Vita, 2005: 79-81).

Como lo describe la autora, la acción del profesor se ve condicionada a tal punto por distintos aspectos (en nuestro caso, los programas, la prueba estandarizada SIMCE y la institución escolar), que el docente pierde la autonomía de tomar decisiones sobre su práctica.

En el caso de nuestro trabajo, podemos ver cómo los condicionantes del tiempo en relación con el contenido, las formas de evaluación y la concepción acerca del contenido “escritura”, inciden en la forma que tienen las docentes de percibir la secuencia. Así, la secuencia es vista como una dificultad si las docentes consideran sin cuestionamiento alguno la relación tiempo-contenido que se asume en el nivel curricular de los planes y programas. En cambio, la secuencia es vista como una novedad si las docentes parten de cuestionar la poca importancia que se le atribuye a la “escritura” en el diseño curricular y

los instrumentos de evaluación. Podríamos decir, entonces, que cuando las docentes asumen posiciones más críticas con respecto a los condicionantes, encuentran mayores novedades y aspectos más positivos en la secuencia didáctica a implementar.

2.3 Supuestos sobre los saberes culturales de los niños

Las citas que incluimos en ese punto hacen referencia a algunos condicionantes externos que las docentes interpretan como tales a la hora de desarrollar la secuencia didáctica: el nivel educacional de los apoderados y la enseñanza de los valores. Estos condicionantes se hacen presentes en las *condiciones 2 y 3* y son mencionados antes del desarrollo de la secuencia didáctica.

El entorno de los niños, específicamente el estudio de los padres de los niños, es una preocupación para las docentes de la *condición 3* y creen que puede dificultar el desarrollo de la secuencia didáctica.

TERESA: [...] Sobretudo este tipo de niños que nosotros tenemos que su entorno cultural es pobre, en relación a sus padres, a su familia. No tienen libros, no tienen biblioteca, hay casas que no tienen ni siquiera diarios. Entonces, vienen con un vocabulario muy precario, terriblemente precario. Así que a ti te queda como profesora hacer dos trabajos, fomentar el vocabulario de los niños, porque en su aprendizaje propios ellos no los tienen, entonces tú tienes que ayudarles en esa parte de la edición “¿No sería mejor esta otra palabra?”.

TERESA: No es como otros entornos, donde los padres son ingenieros, los padres son médicos. Pucha, los chiquillos se ven solos con las diferentes palabras. Es muy diferente el entorno de acá donde vivimos, pero eso no es obstáculo para que el niño pueda efectivamente... son actividades factibles, viables.

(C3 GSEM N°2 20110816 CONOCER LA SECUENCIA)

Teresa considera que el contexto socio-cultural de los niños limita las posibilidades de avanzar en sus aprendizajes. Si bien considera que la secuencia puede desarrollarse igualmente, advertimos que esta preocupación opera como condicionante. Cabe destacar que la justificación de esta dificultad se ubica en el contexto extraescolar pero en realidad se vincula a condicionantes escolares que la misma docente refuerza. Así, estos niños

estarían en desventaja con respecto a niños que podrían ser apoyados por sus padres. Pero llama la atención que la docente no menciona en ningún momento la capacidad de la institución escolar y de ella misma para sopesar los puntos de partida desventajosos. Por ello, sostenemos que se trata de un condicionante que se presenta como externo pero que podría al menos ser moderados por la acción didáctica.

En otros momentos de la entrevista, Teresa parece mostrarse más abierta en relación a los saberes de los niños y sus posibilidades de escritura:

TERESA: Porque, por ejemplo, cuando se les hace el trabajo de producir un texto, yo les he dicho a ellos que esa es la primera escritura. Entonces que la primera escritura fluya en ellos, que fluya como sea, porque tú no puedes bloquearlo, si en el fondo el chiquillo está súper inspirado, porque si uno entra a corregirlo y a decirle que así no, el chiquillo después no quiere escribir nada. Entonces, que trabaje con la letra que sea, y en la segunda rescritura ahí vamos a ver esa parte.

(C3 GSEM N°2 20110816 CONOCER LA SECUENCIA)

Las ideas que las docentes de la *condición 3* tienen acerca de la enseñanza de la lengua escrita condiciona la manera de entender la propuesta didáctica y sus propias prácticas de enseñanza. Se trata de una propuesta que permite a los niños avanzar en la escritura a partir de realizar una primera textualización y una revisión en la que se vuelve sobre otros aspectos para mejorar la escritura.

Gladys, docente que también pertenece a la *condición 3*, al referirse a las dificultades que los niños presentan en el proceso escritura, señala:

GLADYS: Y ese "y" lo remplazamos por una coma, o el "entonces", buscamos por ahí para que vayan ampliando su vocabulario. **Sobre todo este tipo de niños que nosotros tenemos, que su entorno cultural es pobre, en relación a sus padres, a su familia. No tienen libros, no tienen biblioteca, hay casas que no tienen ni siquiera diarios. Entonces, vienen con un vocabulario muy precario, terriblemente precario.** Así que a ti te queda como profesora hacer dos trabajos, **fomentar el vocabulario de los niños, porque en su aprendizaje propios ellos no los tienen,** entonces tú tienes que ayudarles en esa parte de la edición "¿No sería mejor esta otra palabra?". Que se vayan apropiando de las propias palabras.

Gladys nos dice que la dificultad de los niños con la escritura, como el escaso vocabulario, se debe al poco contacto de los padres con la cultura escrita. Nuevamente se puede ver que hay una responsabilidad depositada en las carencias de origen de los alumnos como imposibilidad para el avance escolar.

Las docentes que participaron en la *condición 2*, al analizar la secuencia didáctica antes de la puesta en aula, opinan que los niños no tienen experiencia en escritura por sí mismos y esto es visto por ellas como una dificultad para llevar adelante la secuencia:

PAOLA: Igual los niños han tenido súper poca experiencia de escribir ellos solos. Lo más que han hecho son cartas, y uno las ve y lograr esto (refiriéndose al ejemplo de Carlota¹¹) con repetición sería hartito. [...] Pienso que es una cosa que nos falta con los niños, el hacerles escribir. Me logran eso y sería feliz (refiriéndose al ejemplo de Carlota). Quizás dan mucho más de lo que yo pienso. Pero por la modalidad aquí es mucha copia y dictado, es mucho... no van a poder.

(C2 GSSL N°1 20120824 LOS NIÑOS NO SABEN ESCRIBIR)

Reconocemos en Paola un avance en cuanto al reconocimiento de la importancia de proponer situaciones de escritura que posibiliten avances en los niños. Puede ver que hay una relación entre el tipo de propuesta de enseñanza y las producciones escritas de los niños. El condicionante es en este caso más sutil que en los anteriores ya que esta docente puede ver lo que estos niños “no pueden” escribir bajo ciertas condicionantes didácticas pero no confía aun en lo que “sí podrían” realizar bajo otras condiciones de enseñanza.

Como señala Rockwell (1997), las interacciones del docente con sus alumnos no son inocentes y condicionan el modo de aprender a leer y escribir de los niños. Y estas interacciones están fuertemente influidas en las ideas que tiene el docente acerca de las posibilidades de aprender de sus alumnos:

¹¹ Ejemplo de escritura de una bruja llamada Carlota y producida por niños de primero básico incluida en el anexo 4 de la Secuencia didáctica: El mundo de las brujas (p. 4).

En algunas aulas estos procesos, sin duda limitan el proceso de apropiación de la lengua escrita. Por otra parte dentro del aula, el uso de la lengua escrita está inmerso en los procesos de reproducción y de resistencia presentes en toda interacción entre docentes y alumnos. Estos procesos influyen en la manera de interpretar los significados de los textos, de leer y simular la lectura, y de producir usos alternativos de la escritura. (1997: 35)

La práctica usual de enseñanza de la escritura condiciona a Paola en su modo de ver las posibilidades de avance de los niños. En la siguiente cita, Paola explica cómo es una clase usual de lenguaje:

PAOLA: Todas las semanas es la misma rutina. Se presenta una letra, se trabaja la fonología de la letra, se prepara el dictado, después hay tarea para la casa de lectura, se prepara la caligrafía, es de copiar, lo que no es escritura. Después viene la comprensión lectora donde tienen que responder preguntas. Ahí me pasó en la última prueba, y les dije que necesito respuesta completa, y me costó mucho que hicieran respuestas completas, porque están acostumbrados a escribir palabras sueltas. [...] hemos hecho escritura independiente, pero ahí uno logra apoyar a algunos, y otros que quedan al aire, y hay otros que no lo logran, están muy acostumbrados a copiar. Y lo conversamos, que no están escribiendo los niños.

(C2 GSSL N°1 20120824 LOS NIÑOS NO SABEN ESCRIBIR)

Según el relato de Paola, la actividad que se realiza en la clase es de reproducción de un modelo con el objetivo de mejorar la caligrafía. La enseñanza de la escritura parece basarse en la presentación aislada de letras para asociar la forma con el sonido que representa.

A diferencia de esta práctica habitual, la secuencia didáctica propuesta parte de una concepción constructivista de enseñanza de la lengua escrita según la cual los niños están habilitados a escribir por sí mismos para poner en juego sus conceptualizaciones acerca de la lengua escrita. Es a partir de considerar las ideas de los niños acerca de la lengua escrita que la docente realiza intervenciones didácticas que sean contingentes a dicho proceso de apropiación de la lengua escrita. Respecto de la enseñanza de la lengua escrita, Ana María Kaufman (2010) señala:

Durante muchos años, se consideró que el contenido que se ha de enseñar para que un niño se iniciara en la lectura y la escritura eran las primeras letras. La idea subyacente consistía en que el texto era una suma de palabras que, a su vez, constituía una suma de letras; de modo que bastaba con enseñar las letras y cómo "juntarlas" para ir formando palabras, luego oraciones y, por último, textos. [...] Leer implica construir la significación de un texto y, en ese proceso, se coordinan datos del texto (tanto correspondientes al sistema de escritura como al lenguaje escrito) con datos del contexto. El papel del lector es muy activo, ya que es quien pone en juego toda su competencia lingüística y cognitiva a fin de participar en este proceso de transacción con el texto. Ese rol activo se expresa a través del despliegue de una serie de estrategias básicas: el lector interpreta, anticipa; cuando algo no tiene sentido o resulta contradictorio, vuelve atrás a fin de verificar si leyó mal si el texto tenía algún error; infiere lo que no está escrito explícitamente ... Si partimos de esta concepción de lectura, nuestro accionar en el aula tenderá a proponer situaciones en las que los niños desplieguen este tipo de estrategias para ir apropiándose de las características del sistema de escritura y del 'lenguaje escrito a través de prácticas de lectura de diferentes textos de circulación social. Si, por el contrario, concebimos la lectura como la capacidad de reconocer las letras, identificar los fonemas correspondientes y establecer la relación entre ambos para acceder al significado, propondremos actividades que apunten a garantizar esos conocimientos y asociaciones. (Kaufman, 2010: 18-19)

La secuencia didáctica propuesta se basa en dicha concepción acerca de la enseñanza de la lengua escrita. Recordemos que Paola no había recibido ninguna formación específica acerca de enfoques constructivistas de la lengua escrita. Al analizar la secuencia didáctica, encuentra una dificultad en la situación de escritura por sí mismo.

PAOLA: En la práctica es más difícil (refiriéndose a la escritura). Si se me ponen a hablar todos siento que no están aprendiendo. Entonces ese equipo de letras que me decías es una posibilidad buena para tenerlos concentrados.

(C2 GSSL N°4 20120831 ELECCION DE CUENTOS)

La docente imagina la situación didáctica donde los niños escriben por sí mismos como una situación difícil. En contraste, la actividad de copia resulta más controlable y realizable. La propuesta de escritura de la secuencia didáctica representa una práctica a la que no están habituadas y por ello opera como condicionante. En este caso se trataría de una dificultad al momento de apropiarse de la secuencia de enseñanza.

Las docentes de la *condición 2*, después de llevar al aula la secuencia, cuyos niños no estaban acostumbrados a escribir y que temían que los niños no pudieran resolver la situación de escritura, opinan que:

PAOLA: Es que eso al final terminó siendo medio dictado, pero resultó súper bien. Volvimos a leerlo, algunos se acordaban, volvimos al texto para confirmar: "A ver, la casa era de azúcar brillante, bien, entonces eso vamos a escribir, vamos a escribir cómo era la casa y vamos a dibujar cómo era" Y me acuerdo que lo hicieron súper rápido, les resultó fácil.

LAURA: Los míos igual, de hecho se acordaron harto de esas características, de hecho se sorprendieron por la casa, les gustó harto.

(C2 GSSL N° 7 20121231 REFLEXION FINAL)

Las docentes opinan que si bien fue una actividad mediada en la que debían orientar a los niños respecto de qué escribir, pudieron realizar las escrituras propuestas y les resultó más fácil de lo que habían anticipado.

Pero no siempre opinan favorablemente en relación a los cambios generados. En la siguiente cita, vemos cómo Laura advierte que el resultado de lo producido se distancia de lo imaginado y de lo que realizaban en las prácticas habituales de enseñanza.

LAURA: Yo creo que a mí también me quedó mucho como punteo en vez de redacciones. De hecho estaban acostumbrados a que yo les diera la pregunta, y ellos responder a la pregunta, incluso mucho me escribían la misma pregunta en el texto...

(C2 GSSL N° 7 20121231 REFLEXION FINAL)

En la siguiente cita, la misma docente señala un cambio acerca del proceso de escritura que parece haberse producido luego del trabajo con la secuencia didáctica:

PAOLA: Bueno, como te decía, uno tiene que enseñarles a escribir, y eso era lo que nos costaba, uno en general les dice que escriban lo que uno quiere que escriba, y no lo que ellos quieren escribir. [...] Pero sobre todo cuando uno se sentaba con ellos a trabajar, yo sentí sus ideas, de cómo lo estaban pensando ellos, de meterme en la cabeza de ellos y cómo creen ellos que esto se lleva al papel.

(C2 GSSL N° 7 20121231 REFLEXION FINAL)

En esta cita, la docente nos dice, en primer lugar, que la escritura se debe enseñar, pues requiere una intervención sistemática por parte del docente; en segundo lugar, que su práctica habitual de enseñanza de la escritura consistía en decirles a los niños qué debían escribir, en vez de permitir que los niños decidan qué van a escribir; y por último, que cuando les dieron la oportunidad de escribir y los acompañaron en el proceso de escritura, percibieron cómo los niños estaban involucrados en ese proceso y que efectivamente sabían qué escribir: “yo sentí sus ideas, de cómo lo estaban pensando ellos”. La escritura era uno de los aspectos que las docentes de la *condición 2*, antes de la puesta en aula, creían que no iban a poder realizar sus estudiantes. Sin embargo, tanto niños como docentes, pudieron desarrollarse exitosamente en una situación que nunca antes habían vivenciado, como fue la de escribir bajo otras condiciones didácticas.

Para sintetizar este punto, diremos que la cultura escolar actúa de una manera dinámica como condicionante de lo que ocurre en la sala de clase, limitando las decisiones que toman los docentes e influyendo en los modos de ver a los niños, la enseñanza, la escritura. Al respecto, Camps (2004) señala:

[...] El sistema de enseñanza inserto en una complejidad de contextos sociales, culturales que influyen en el conjunto del sistema didáctico y en cada uno de los componentes, sea directamente a través de la definición de los objetivos y contenidos en las propuestas curriculares de las administraciones educativas, sea indirectamente a través de los conceptos sobre la educación, la lengua, etc., o a

través de las prácticas verbales en los diferentes entornos sociales.
(Camps,2004:9)

Las concepciones sobre escritura, en los contextos analizados en este punto limitan, básicamente, la práctica docente y los aprendizajes de los niños. Por ello, Camps (2004) explica:

[...] La construcción de los contenidos escolares de la enseñanza de la lengua no se puede abordar sin contemplar la complejidad de interacciones entre saberes científicos , prácticas sociales, conceptos sobre qué es saber lengua y sobre la función de la escuela en este saber, sobre la función de la lengua en la construcción de los conocimientos, sobre cuáles son las formas de apropiación de las lenguas y del saber sobre la lengua y sobre las formas reales de construcción del conocimiento verbal en contextos determinados. (Camps, 2004:9)

3. Consideraciones sobre los métodos usuales y la posibilidad de su transformación

En el contexto donde se realizó la investigación conviven dos modalidades de enseñanza de la lectura y escritura: un método y un modelo. Es necesario describirlos para entender cómo trabajan los docentes de primer año básico.

El *método Matte* fue instituido hace más de 130 años en muchos colegios del sistema educativo chileno. Su creador, Carlos Matte, publicó en 1884 la obra “El nuevo método (fonético, analítico-sintético) simultáneo de lectura y escritura para las escuelas de la República de Chile” que fue utilizada en muchas escuelas del país, especialmente en la SIP, Sociedad de Instrucción Primaria de Santiago.

Este método propone graduar y secuenciar la enseñanza de los sonidos de las letras hasta llegar a las palabras:

“Al ser un método fonético-analítico-sintético, se logra una perfecta relación entre sonido y grafema para formar palabras. Su estructura, permite conocer primero las letras minúsculas, luego las mayúsculas en donde se presenta un grado de complejidad mayor al introducir los fonogramas y el fomento a la

lectura enfocada a desarrollar la fluidez y comprensión lectora del niño”.
(Alvarado,*et.al*, 2015:7-8)

El método se desarrolla durante la realización de actividades permanentes tales como: la hora del cuento, la biblioteca de aula, la lectura diaria, el pintado, la lectura y la lectura común. Dentro de ellas, se desarrollan las actividades específicas de enseñanza de letras, sonidos y palabras, tales como: apresto, vocales, lectura y escritura con letras minúsculas/ mayúsculas.

La estructura anual del Programa de Lenguaje 1º básico, implica una sistematicidad muy rigurosa dentro del calendario escolar. El apresto se realiza en cuatro días en todas las asignaturas, las vocales requieren de 16 días, incluyendo el día de la evaluación. El aprendizaje de las consonantes minúsculas se desarrolla en 29 lecciones, que se distribuyen en 89 días. Las letras mayúsculas y los fonogramas se presentan en 27 lecciones, distribuidas en 81 días. Por lo tanto, se requiere un total de 190 días para la aplicación del Programa de Lenguaje. Las evaluaciones (dictados, controles, lecturas, etc.) se realizan durante los primeros minutos de la clase. (Alvarado,*et.al*, 2015:36)

El método Matte se caracteriza por ser:

“Fonético: Se enseña el sonido de las letras ligado al grafema.

Analítico – Sintético: Descomposición y análisis de las palabras en sus fonemas y recomposición de los sonidos para formar la palabra. La síntesis señala el momento que da inicio a la lectura mental.

Lectura y escritura simultánea: Se enseña la escritura tan rápido como puedan vocalizarlas correctamente.

Sistemático: En cada lección el niño conoce un sonido nuevo y a la vez refuerza el anterior. Secuencias fijas de lecciones.

Palabra generadora: Son palabras que despiertan la curiosidad y sirven para desarrollar el lenguaje y vocabulario, realizando trascendencia, integración de contenidos y ampliación de conocimiento.

Lecciones de cosas cercanas a los niños: Las palabras generadoras tienen relación con la vida diaria, representan objetos familiares y significativos para los niños.

Presentación de letras en una primera etapa minúsculas y luego una segunda parte las mayúsculas y fonogramas.

El programa se presenta en tres etapas y presenta la menor cantidad de contenido nuevo en cada lección” (Alvarado, *et.al*, 2015:35).

También tiene vigencia en este contexto de enseñanza el *modelo en alfabetización inicial holístico-integrado*, desarrollado por Mabel Condemarín en el año 1990. “Se trata de una propuesta integradora, de carácter plural y múltiple, no ecléctica, dado que se mantiene siempre una adecuada vertebración de todo lo que se propone” (Condemarín, 1991:19). Este es el modelo establecido por el Ministerio de Educación y utilizado en los libros de texto entregados por este organismo en todo el país, tanto en escuelas del sector público como en las particulares subvencionadas por el estado, de financiamiento compartido entre las familias y estado.

Este modelo holístico se nutre fundamentalmente de los aportes de la psicolingüística, las teorías comprensivas y el modelo de destrezas y habilidades. Se basa fundamentalmente en los aportes de la psicología conductista que considera que la lectura es una destreza que puede ser aprendida mediante la instrucción directa, del docente. La autora señala:

“En esta propuesta el término modelo designa un diseño estructurante que, aplicado al proceso lector, no constituye un método, sino una perspectiva destinada a proporcionar comprensiones más profundas acerca de la naturaleza de la lectura así como de sus prácticas tradicionales y actuales”. (Condemarín, 1991:19)

Antes de pasar al análisis de las interpretaciones de las docentes acerca de estos métodos, cabe destacar que los textos escolares que entrega el Ministerio de Educación chileno a los colegios sostienen este enfoque de enseñanza de la lectura y la escritura.

3.1 Acerca de la lectura y la escritura

Al analizar las prácticas instituidas, además del *método Matte* y del *modelo holístico*, es necesario considerar una forma de evaluación muy difundida en el contexto chileno a partir del concepto de *Dominio Lector*. Este considera el nivel de competencia lectora que presenta un niño. Este dominio se evalúa observando al niño leer un texto oralmente (calidad de lectura oral) y cuán rápido lo hace (velocidad lectora). (Arauco, 2004). Esto es, permite saber “cuán bien decodifica el niño oralmente y cuán rápido lo hace”, además de proporcionar información sobre aquellos niños que requieren mayor apoyo en el desarrollo de la destreza, e información del nivel de la escuela, a fin de emprender estrategias pedagógicas concretas y adecuadas para los diferentes grupos. Aunque la literatura existente indica que estas pruebas deben tomarse desde segundo año básico, en la práctica se toman desde primero básico, en la lógica de detectar tempranamente las dificultades para focalizar como institución y como comuna las estrategias tendientes a su solución.

Paola, docente de la *condición 2*, nos explica qué implica el *Dominio Lector* en la práctica.

PAOLA: Yo digo que tengo 20 niños lectores ¿Y por qué digo que tengo 20 niños lectores? Porque les tomé el Dominio Lector, donde en un minuto tienen que leer lo más rápido posible ¿Supe si entendieron algo? Ni idea, ni siquiera se ve eso en el programa. Entonces solo decodificaron, y no comprendieron. Con el tema de Astoreca es solo decodificación, mucho de copia...

(C2 GSSL N°4 20120831 ELECCION DE CUENTOS)

La docente explica que la consecuencia de la aplicación del *Dominio Lector* implica que los niños puedan ser considerados como lectores cuando solo decodifican sin acceder a la comprensión.

Las docentes de la *condición 2* advierten que, cuando se aplica el *método Matte*, los niños leen en corto tiempo. Aunque en este contexto curricular lo importante es el resultado, las docentes reflexionan en torno a lo que ellas llaman calidad, es decir, a pesar

de que los niños leen en corto tiempo, queda el interrogante de qué leen los niños, cuando leen, y cómo lo leen.

PAOLA: Es que hay estudios Matte y cosas así donde dice que sí terminan leyendo y escribiendo, pero en tercero surgen las brechas. La calidad es el problema [...] Este me ha funcionado bien, salen niños leyendo y escribiendo, pero la calidad... Pero es lo que se hace. [...]

(C2 GSSL N°4 20120831 ELECCION DE CUENTOS)

Las situaciones de lectura en este contexto se restringen a la decodificación. Las docentes perciben que los niños están leyendo sin comprender y eso les preocupa. En primer lugar, porque si bien leen en corto tiempo, las consecuencias se hacen más visibles a medida que avanzan en el tiempo. Por otro lado, les preocupa una vez más la calidad. La docente indica que el método es parte de la cultura escolar y que, por lo mismo, deben aplicarlo. Aunque la docente considere que los niños aprenden a leer sin comprender, tienen que seguir aplicando el mismo método.

Delia Lerner (2001) nos explica:

El predominio de la lectura en voz alta se deriva indudablemente de una concepción del aprendizaje que pone en primer plano las manifestaciones externas de la actividad intelectual, dejando de lado los procesos subyacentes que las hacen posibles. Pero la necesidad de control hace sentir su influencia también en este caso, ya que evaluar el aprendizaje de la lectura resultaría más difícil si en el aula predominaran las situaciones de lectura silenciosa. La exigencia de oralizar con exactitud lo que está escrito-de hacer una lectura escrupulosamente literal- resulta no solo del desconocimiento del proceso lector sino también de la preocupación por el control exhaustivo del aprendizaje. (Lerner, 2001a: 122).

A propósito del método de enseñanza de la escritura, las docentes de la *condición 2* nos explican cómo desarrollan el método Matte:

PAOLA: Es bien Matte, [se refiere al método que utiliza] mi manera de enseñar en general, todos los días se practica el dictado. Y después copian oraciones, se supone que tienen que leerlas, pero algunos las copian sin leerlas. Después el tercer día se trabaja con el libro del Ministerio, que es como mezcla, (refiriéndose al método holístico-integrado) y se trabaja un poco comprensión, a veces hay textos, a veces reforzamiento de caligrafía de la letra. Siempre en torno a la caligrafía de la letra. El lunes se llevan oraciones que tienen que estudiarse en la casa, pero después no se dictan las mismas, para que se familiaricen con las palabras. Todo gira en torno al dictado, entonces preparo el dictado, después hago el dictado con oraciones diferentes, y ahí yo los hago copiar y les pongo 5 oraciones, que elijan 3 y hacen un dibujo, así me aseguro que las leyeron. Todas las semanas les enseñamos una palabra aislada, se hacen secuencias fonológicas, juegos, análisis y síntesis, a la palabra clave, porque se supone que el sentido está en el contexto. Después ese día es de caligrafía, recordamos el sonido de la letra, no el nombre.

LAURA: Y caligrafía, no palabras que empiecen con esa letra, es solo caligrafía, hacer el dibujo de esa letra, nada más. Ellos van copiando van traspasando.

(C2 GSSL N°4 20120831 ELECCION DE CUENTOS)

Las prácticas habituales que dicen desarrollar las docentes son¹²:

- Todos los días se practica el dictado.
- Copian oraciones.
- Se trabaja un poco comprensión, a veces hay textos.
- Se llevan oraciones que tienen que estudiarse en la casa.
- Reforzamiento de caligrafía de la letra. Siempre en torno a la caligrafía de la letra.
- Pongo 5 oraciones, que elijan 3 y hacen un dibujo.
- Enseñamos una palabra aislada.
- Se hacen secuencias fonológicas, juegos, análisis y síntesis, de la palabra clave.
- Recordamos el sonido de la letra, no el nombre.
- Y caligrafía, no palabras que empiecen con esa letra, es solo caligrafía, hacer el dibujo de esa letra, nada más.
- Ellos van copiando van traspasando.

¹² Decidimos no editar las citas de las docentes debido a la fuerza y claridad de sus palabras.

Como vemos, las situaciones de escritura se limitan a la copia, reproducción de un modelo, caligrafía y dictado. Estas actividades distan mucho de las actividades de escritura propuestas en la secuencia didáctica. Las docentes entrevistadas encuentran explicaciones del desarrollo de este tipo de prácticas de enseñanza en alfabetización inicial alegando que es aquello que se les exige que realicen. Es en el contexto de estas prácticas usuales e instituidas donde se inserta la propuesta de la secuencia didáctica que persigue otros fines y desarrolla otras modalidades, distintas a las que proponen los métodos.

Al analizar las consecuencias pedagógicas en el aprendizaje de los niños a través de la aplicación de métodos de enseñanza directa en la alfabetización inicial, Emilia Ferreiro (1991) explica:

Cuando el sistema de escritura es presentado como un objeto de contemplación, el mensaje oculto que se transmite es que ese objeto es propiedad de otros y que es ajeno a los niños. Es un objeto que tiene un carácter permanente e inmutable y que no puede ser transformado, alterado o recreado a través de los intercambios sociales. Se trata de prácticas escolares que ponen a los niños fuera del campo del conocimiento, ya que definen al educando como un espectador pasivo o un receptor mecánico. En tales contextos educativos, los niños aprenden que todas sus preguntas son irrelevantes. Aprenden a responder sin pensar y a aceptar sin resistencia. Aprenden que aun las preguntas más ingenuas están fuera de lugar. Por ejemplo, ¿Qué letra es ésta?" está excluida como pregunta porque, si la letra es nueva, deberán esperar hasta que el maestro decida presentarla, y si no es nueva, se supone que deberían conocerla. (Ferreiro, 1991: 35).

La autora describe lo que ocurre cuando se aplican métodos como los que se desarrollan en este contexto. Las voces de las docentes y la descripción del contexto coinciden con la descripción de la autora. Si los niños sólo reproducen modelos de escritura, no reflexionan sobre el sistema de escritura. Como se les enseñó que escribir es copiar, entonces los niños hacen lo que saben, copiar.

Castedo, *et al.* (1989), explica que [...] “el conocimiento nunca es una **copia** de la realidad, nuestra cabeza no es una cámara fotográfica en la que va a quedar impreso lo que se nos presente, siempre va a haber una actividad del sujeto y, por ende, un componente

interpretativo” (p. 13). Para que se produzca aprendizaje, es necesario pensar en la relación que existe entre las condiciones e intervenciones docentes y la posibilidad de construcción de conocimiento por aproximaciones sucesivas cada vez más complejas.

Los métodos forman parte de la cultura de la escuela, la que está conformada por el entramado de normas, teorías y prácticas que se materializan en los modos de pensar de los actores de la comunidad escolar (López Martín, 2013).

En similar sentido que los autores anteriores, A. M. Chartier (2004) señala que la cultura no está en objetos como los libros sino en ciertas acciones como leer y compartir con los otros. Es “un “hacer” portador de sentido” desde el punto de vida de los actores:

La cultura legitimada por la escuela se vuelve así un repertorio de orientaciones tan vasto que cada maestro debe buscar y elegir hacer todo lo que pueda, o solamente lo que quiera. Pero la cultura escolar no es individual sino colectiva e inscrita en instituciones heterogénea, contradictoria y dinámica. (Chartier, 2004: 85-86).

En este sentido, la cultura escolar opera como “condicionante” de la práctica de los docentes entrevistados y limita sus decisiones respecto de aquello que se quiere enseñar y de cómo se quiere enseñar. Los docentes participantes en esta investigación expresan, en las distintas entrevistas, que la secuencia didáctica propone situaciones didácticas muy distintas a las que habitualmente se desarrollan en la sala de clases y por lo tanto suponen una novedad tanto para alumnos como para docentes. Cambiar las prácticas de enseñanza supondría para ellos cambiar el *contrato didáctico* establecido. Brousseau (1989) se refiere a este concepto como el conjunto de comportamientos que los alumnos esperan del docente y, éste, de ellos. Este contrato considera las reglas explícitas e implícitas de lo que cada uno debe hacer y exigir del otro. La novedad que ofrece la secuencia didáctica representa un quiebre en el *contrato didáctico* usual en el contexto educativo que estamos analizando.

Analizaremos a continuación dos aspectos que resultan importantes para la caracterización del *contrato didáctico* y cómo las docentes perciben las novedades y dificultades que la secuencia didáctica propone.

3.1.1 Organización del tiempo

Enfrentadas al análisis de un material novedoso, distinto a lo que habitualmente desarrollan en las salas de clase, las docentes prevén *el tiempo* que les llevaría el desarrollo de la secuencia didáctica misma en comparación con el tiempo que les demandaban las actividades que habitualmente desarrollaban. Las docentes de todas las condiciones desarrolladas hacen mención al tiempo. Esto nos confirma la importancia que este aspecto tiene en las propuestas de enseñanza.

El tiempo está ligado a la idea de progresión ya que refiere al tiempo que toma, por ejemplo, una actividad de dictado de palabras, en comparación con el tiempo que demanda una situación de escritura por sí mismo. Existe una tensión entre las demandas del contexto escolar /extraescolar y la novedad. Esta tensión resuelta por la gestión del docente, quien prevé cuando los niños necesitan más tiempo, o necesitan una intervención distinta, un cambio en la situación didáctica para poder llevar a cabo la tarea y progresar en ella. En algunos casos es el niño quien resuelve esta tensión, cuando, por ejemplo, resuelve copiar la descripción de la bruja para resolver la tarea y cumplir de esa forma con el contrato didáctico en el tiempo que se había pactado porque de la otra manera le llevaría mucho tiempo y tampoco podría abordarla.

Rosa, docente de la *condición 1*, percibe que las demandas curriculares no consideran el proceso y el tiempo que demora tal proceso. Prevé que la propuesta de la secuencia didáctica demandaría mucho más tiempo del que disponen.

ROSA: Los planes y programas dicen que en dos semanas el niño debe trabajar con un texto, y saber reconocerlo, y comprenderlo, e interpretarlo, y todo en dos semanas. Y eso en primera básico, entonces ¿Dónde está el tiempo en que el niño se identifica con el texto? De que un niño me diga "Mire, tía, hice un poema" "¿Y tú cómo sabes que es un poema?" Y tener tiempo para llenar las partes de poemas. Yo cuando vemos los poemas les escribo uno a ellos, y se los leo, y después llego la otra semana y les digo "Miren, una de mis hijas les mandó este otro poema" "Ah, tía, se parece al suyo" "¿Y en qué se parecen?" "En que tienen cuatro líneas cortitas, y después tiene un espacio, y cuatro líneas" Van comparando la estructura. Pero no hay tiempo para eso, una se ve muy coartada en un tiempo. No hay tiempo para este tipo de proyectos (refiriéndose a la secuencia didáctica), no nos da el tiempo, el tiempo

nos coarta. Uno tiene tantas ideas, pero el tiempo, más encima los chicos no tienen jornada escolar completa.

(C1 GSE N°2 20121117 LECTURA)

Para Rosa, los planes y programas no contemplan la posibilidad de desarrollar proyectos o secuencias a largo plazo. El tiempo supuestamente previsto en el nivel curricular es nuevamente mencionado como un condicionante de la práctica.

ROSA: Hay que meterse en la mente del alumno, ver cómo piensan, y eso es cansador, y además ocupa más tiempo y más desgaste. Pero yo creo que al final el producto es más consistente, son alumnos que aprenden a pensar, a descubrir, a debatir, y no solo alumnos pasivos que reciben una clase expositiva... muy buena esta forma, los niños pueden aprender a pensar, es necesario.

(C1 GSE N°3 20121228 ORTOGRAFIA)

La docente comenta que las actividades de escritura demandan más tiempo cuando el docente pretende que el niño escriba aquello que está pensando. Este tipo de situaciones requiere otra clase de intervenciones de parte del docente, lo que produce un mayor desgaste por parte del mismo pero tendría mejores resultados. Es decir, al menos en el nivel discursivo, esta docente acuerda con la diferente organización del tiempo propuesta por la secuencia ya que produciría mejores efectos en los aprendizajes de los niños.

Laura, docente que participó de la *condición 2*, después de la puesta en aula, indica que hubo actividades en las que no pudo prever el tiempo que le demandaba la propuesta de la secuencia didáctica.

LAURA: Había actividades que eran muy fáciles, o muy cortas, entonces me quedaba tiempo. Entonces les decía que completaran cosas de la clase anterior, porque había clases muy difíciles, sobre todo en las clases de redacción, me quedaba sin tiempo, las tenía que seguir después. Entonces tampoco pudimos terminar la otra que era la Bruja Aguja, ya habían leído ese cuento, lo conversamos no más, pero no fue la clase que correspondía en ese tiempo. Hubo un desequilibrio yo creo.

(C2 GSSL N° 7 20121231 REFLEXION FINAL)

Como es de suponer, aquellas actividades a las que esta docente no estaba habituada fueron las más difíciles de organizar en su duración. Resulta interesante que la razón que esgrime para fundamentar tal dificultad se vincula con la dificultad que conlleva desarrollar toda práctica de escritura, en especial si se trata de textos extensos. Esto la llevó a ajustar el desequilibrio revisando de manera retrospectiva otras sesiones del mismo proyecto.

LAURA: En la agenda de lectura, la lectura de Blancanieves en esa me demoré mucho, en el tema de la presentación del proyecto, me demoré mucho, y cuando terminé el cuento me di cuenta que ya era recreo. Quise motivarlos tanto con el tema, que se me pasó. Me hablaban, y me comentaban de las brujas que conocían, que el lunes de brujas, martes de vampiros, miércoles de fantasmas, y se entusiasmaron bastante.

(C2 GSSL N° 7 20121231 REFLEXION FINAL)

Nos interesa esta cita porque la docente percibe la falta de tiempo desde una mirada positiva ya que interpreta el interés de los niños construido a partir de sus propias intervenciones provocó que la situación se extendiera más en el tiempo.

Teresa, docente participante en la *condición 3*, nos dice que la situación de dictado al maestro por parte de los niños es una actividad que ella realiza habitualmente pero demanda mucho tiempo.

TERESA: También lo hemos intentado en relación a que los niños te vayan dictando el cuento, parafraseándolo ellos en relación a lo que se ha escuchado. Esa parte es un poco lenta, muy lenta, hay que motivarlos mucho.

(C3 GSEM N°2 20110816 CONOCER LA SECUENCIA)

Si bien Teresa no descarta esta situación de escritura, reconoce que requiere de un tiempo mayor al que está habituada. Lerner (2001a) señala que “El tiempo es [...] un factor de peso en la institución escolar; siempre es escaso en relación con la cantidad de contenidos fijados en el programa, nunca es suficiente para comunicar a los niños todo lo que deberíamos enseñarles en cada año escolar” (p.139). Las docentes, siempre y en todos los contextos, dicen que les falta tiempo y que nunca es suficiente. En esta situación, las

docentes de nuestro estudio, se exponen a desarrollar una secuencia didáctica que no conocían, con propuestas desafiantes que requieren una organización distinta del tiempo en las situaciones de enseñanza y resulta comprensible que perciban que les “falta tiempo”.

Organizar el tiempo escolar de manera diferente supone también cambiar la manera de entender el objeto de enseñanza y el proceso de aprendizaje. Si se considera que el objeto de enseñanza es la práctica de escritura a partir del dictado por parte de los niños a la docente, y que el aprendizaje se produce por aproximaciones sucesivas, entonces ¿cómo se concibe el tiempo que requiere su enseñanza? ¿cuándo se considera que el tiempo dedicado a dicha práctica ha sido suficiente? ¿qué de esa práctica ha sido dominado por los alumnos en el tiempo de una clase escolar y cuántas clases más faltarán para su dominio completo? Al decir de Lerner (2001a), no se trata de aumentar el tiempo o de reducir los contenidos, se trata de producir un cambio cualitativo en la utilización del tiempo didáctico.

El contenido es presentado habitualmente en la escuela de manera lineal (Rockwell, 2005). El tiempo también es considerado de manera lineal: se agregan actividades, se destinan, minutos para leer, otros para copiar, para dictado, etc. La secuencia didáctica propuesta plantea, en cambio, el desarrollo de prácticas de lectura, escritura y oralidad de difícil parcelación ya que se trata de totalidades indisociables que se aprenden en la medida que se ejercen con toda su complejidad.

“[...] no se ocupan del sentido que la lectura pueda revestir para los niños y concibe la adquisición del conocimiento como un proceso acumulativo y graduado, una parcelación del contenido en elementos supuestamente simples, una distribución del tiempo escolar que adjudica un periodo determinado al aprendizaje de cada uno de estos elementos, un control estricto del aprendizaje de cada parcela [...]” (Lerner, 2001a: 123).

La autora nos explica que si se concibe el aprendizaje como una suma de contenidos que el sujeto debe ir acumulando, el uso del tiempo se distribuye asignándole unos minutos a cada contenido. Las docentes habituadas a este tipo de gestión del tiempo, frente a la propuesta de la secuencia didáctica que considera otro tipo de administración del tiempo, sienten que el tiempo no les alcanza. No obstante la dificultad que señalan las docentes para

comprender el tiempo didáctico de otra manera, reconocen que los resultados podrían ser más beneficiosos para los alumnos:

ROSA: Pero yo creo que al final el producto es más consistente, son alumnos que aprender a pensar, a descubrir, a debatir, y no solo alumnos pasivos que reciben una clase expositiva. Pero muy buena esta forma, los niños pueden aprender a pensar, es necesario.

(C1 GSE N°3 20121228 ORTOGRAFIA)

Luego de realizada la secuencia, Laura (*condición 2*) señala que “había actividades que eran muy fáciles, o muy cortas, entonces me quedaba tiempo”. Frente a una situación de producción de textos distinta a la que ella estaba habituada, y con una lógica distinta, la docente no pudo prever el tiempo que le demandaría. Laura considera que la clase de escritura fue difícil porque no pudo controlar el tiempo. En relación con esto, consideramos que no se trata de tener más o menos tiempo, sino de intervenir de manera distinta. Se requiere un cambio en la situación didáctica para poder llevar a cabo la tarea y progresar en ella. Sin embargo, coincidimos con Lerner quien señala que “articular la teoría constructivista del aprendizaje con las reglas y exigencias institucionales está lejos de ser fácil [...]” (Lerner, 2001a: 125).

3.1.2 Soportes

Uno de los componentes de la cultura escolar que forma parte de la vida diaria de la escuela es la cultura material; esto es, cuadernos, carpetas, computadores, lápices y fotocopias entre otros. Estos objetos cobran vital importancia en la escuela, dado que gran parte del tiempo se ocupa en completar cuadernos y guías fotocopias, con el objetivo de registrar, guardar memoria y evidencias de lo realizado en clases. Este tema nos interesa porque los docentes participantes de la investigación hacen referencia a la necesidad de dejar constancia del trabajo realizado por los niños. Las docentes entrevistadas hacen referencias a la necesidad

de que los aprendizajes adquiridos por los niños en la secuencia didáctica tengan un soporte, una materialización.

Las docentes que pensaron en la necesidad de materializar la secuencia didáctica fueron los que la llevaron al aula en las *condiciones 2 y 3*. Las preocupaciones de los docentes tienen que ver con los soportes dónde los niños van a realizar las escrituras, cómo dejar evidencias del trabajo realizado y qué materiales son más fáciles de manipular por los niños.

Las docentes de la *condición 2* planifican el trabajo de la secuencia didáctica. Su preocupación gira en torno a resguardar el proceso y, para ello, deciden elaborar una carpeta, una especie de portafolio donde recopilar todo el trabajo de los niños.

PAOLA: Me imagino que primero en la carpeta podría ir una agenda de lectura, como la primera hoja.

LAURA: También me gustaría que tuviera una bruja de dibujo, un título. No para que lo adornen, sino se van a demorar mucho, pero sí que sea diferente. ¿Y para qué escriban en la carpeta serían hojas en blanco?

PAOLA: Podría ser línea o cuadriculado. Pero para lenguaje usan cuadernos de caligrafía, entonces prefiero que sean hojas con líneas. Lo ideal sería también que el cuadro comparativo lo formen en parejas pero después cada uno lo escriba solito. Una carpeta por pareja, pero trabajos por separado, y algunos también juntos. ¿Se escribe en computador o pizarra?

(C2 GSSL N° 5 20120904 ESCRIBEN SOLOS)

Destacamos que, junto con pensar en los soportes, se preocupan de la modalidad de trabajo, la forma de agrupamiento y la cantidad de tiempo que puede llevarle a los niños esa actividad. La planificación del docente conlleva la materialización del trabajo ya que parece ser que es a partir de pensar los soportes de la actividad propiamente dicha que la docente puede visualizar la clase.

En la planificación de la galería de Brujas, las docentes de la *condición 3* necesitan materializar y homogeneizar el trabajo que los niños realizarían al hacer su bruja. Los docentes toman previsiones respecto del tipo de materiales, el orden, la estética de los trabajos y la mayor participación de los niños. En las siguientes citas, Teresa nos comenta cómo se imagina ella la galería de brujas y las expectativas que al respecto tiene del producto final.

TERESA: Yo puse aquí (refiriéndose a su planificación) construir un texto propio y cómo podría ser ese formato. Y lo que se me ocurre a mí es que salga un producto bueno, óptimo, digno de mostrar, o sea, que esas hadas que le pudiéramos pasar a los niños no fuera al azar, que nosotros le pasamos el dibujo, de esa hada, por colorear, pueden trabajar en pareja. Entonces ellos sabrán si esta hada es del fuego, del sol, qué sé yo, ellos sabrán. Podría ser un hada tipo, con mucho detalle, y que ellos le puedan ir agregando cosas, que le pongan nombre, que digan dónde viven, qué comen, etc.

TERESA: [...] dibujamos y sacamos el hada de los lagos, el hada del aire, el hada de la Cenicienta... Entonces ellos van a pintar. Porque si le damos esto en color no tiene sentido en ese momento, porque no habría trabajo de ellos. Así van ellos descubriendo todas las características que tiene. Entonces el niño va a dibujar, lo va a pegar, y nosotros le vamos a tener los reglones de escritura. Entonces va a ser el hada de los lagos, y algo va a hablar sobre esa hada de los lagos. Porque eso para mí va a ser la galería de hadas.

TERESA: Yo creo de un block grande tomado un forma vertical y abajo está escritos por ellos. Que ellos produzcan, que vean qué pueden hablar de esa hada. No va a ser tan intencionado como el texto informativo, sino que de lo que nosotros le hemos hablado él va a poner. Y la hoja de block la va adornando como ellos quieren, y queda buena porque es más resistente.

(C3 GSEM N° 6 20111110 CUENTOS DE AUTOR TEXTOS INFORMATIVOS)

Existe una gran preocupación por la calidad del producto final del proyecto dado que el mismo será finalmente socializado en una instancia para toda la comunidad escolar. Sin embargo, parece advertirse con bastante claridad que no se trata solamente de una preocupación estética, sino también de que el soporte facilite las posibilidades de escritura de los niños. Esto último redundará en mejores aprendizajes.

En las siguientes citas se puede ver cómo las docentes planifican la utilización de soportes de manera tal que el producto final sea “ordenado y limpio”:

TERESA: Yo pienso que debería ser con cartón forrado, y va a quedar con el espesor del block, y del cartón. Un día hacemos todo el dibujo, y al otro día hacemos la escritura para que quede todo sequito.

GLADYS: Claro, hacemos el texto aparte y se lo pegamos, porque si no va a quedar un desastre, puede ser en una hojita con color, bonita, acompañando la imagen. Hay hojas bonitas, las podemos cortar con tijeras con formas, algo así.

TERESA: Entonces tiene que ser todo sobrepuesto en el cartón forrado. Pegamos la imagen y pegamos encima la escritura.

GLADYS: Claro, y nosotros podemos hacerles las líneas, para que cuando escriban derechito miren las rayas. En el álbum de los animales yo les imprimí el espacio donde iba el dibujo y después las líneas donde iban a escribir ellos.

(C3 GSEM N° 7 20111217 PREPARANDO GALERIA)

Las docentes seleccionan materiales que no son habituales en las actividades escolares cotidianas como lo serían los lápices de colores y hojas blancas. La numerosa cantidad de citas en relación con estos aspectos del proyecto demuestran el entusiasmo que provocó en ellas introducir materiales poco habituales y pensar en un producto final atractivo. Sostenemos que este efecto “motivador” de la materialización de la producción provocó efectos más profundos en el resto de la secuencia como los aprendizajes de los niños a partir de las actividades que se les proponían.

TERESA: La idea es que los niños puedan ellos pintar. Fue muy buena idea eso del tul, de la escarcha, de las telas. Les va a gustar harto.

GLADYS: Podríamos hacerles los elementos, como las varitas mágicas con palos de brochetas. Oye ¿Y si preparamos una sala donde estuvieran los dos cursos y hacer como un taller? Preparamos una sala grande y todos trabajan, y así todos entre ellos pueden colaborar. Y ahí tú puedes ir filmando, para no ir yendo de una sala a otra. Y eso sería como un proyecto tan bonito, tan masivo.

TERESA: Papel celofán, papel brillante. Escarcha, tul, mostacilla cartulinas con diseños, metalizada.

GLADYS Algodón, para hacer las nubes.

TERESA: Lentejuelas.

GLADYS: Palitos de brocheta, ese tenemos. Podríamos hacer haditas colgantes también, unas tres o cuatro, las colgamos con alambre de cobre.

(C3 GSEM N° 5 20111017 PLANIFICAR HADAS)

Sobre este punto, Rockwell (2005) señala:

[...] la forma puede de hecho sustituir al contenido. Una indicación de esto es la proporción elevada de comentarios y correcciones que los maestros suelen hacer sobre los aspectos formales del trabajo escolar; referencias a la limpieza, la letra, los materiales y el formato; insistencia en el uso de términos precisos y en la ubicación correcta de elementos en esquemas, cuadros o listas. (Rockwell, 2005:33).

Según esta autora, en la cultura escolar, la materialización de los aprendizajes y la forma que toman los contenidos enseñados pasa a ser más importante que el contenido mismo. Consideramos, sin embargo, que cuando los docentes piensan en los soportes, no solo se están preocupando de la materialización, sino del aprendizaje mismo: “El trabajo de aprender es visto como el de hacer algo, en los libros, los cuadernos o el pizarrón, con los útiles que sirven para escribir, medir, colorear o pegar” (Rockwell, 2005: 38). Los docentes que participaron en nuestra investigación invierten tiempo y esfuerzo en la planificación de la materialización de la galería de brujas. Pero lo que a simple vista podría ser considerado una excesiva preocupación por aspectos estéticos y poco profundos, el hecho de pensar cómo se materializa un texto lleva a pensar otras variables de la situación de enseñanza tales como el tiempo que se destinará a cada actividad, los modos de agrupamiento de la clase, el tipo y momento en los que se realizarán las intervenciones de las docentes. Si bien la escuela considera que un buen trabajo es un producto ordenado, prolijo y bien pintado, preocuparse por los soportes de la escritura puede llevar a reflexionar sobre las variables didácticas que conducen a un aprendizaje exitoso. Dado que el trabajo material y visible es una de las evidencias del aprendizaje de los niños y la enseñanza del docente, la preocupación por dichos aspectos revela el compromiso de estas docentes por el avance de los niños.

4. Efectos de las evaluaciones y de las expectativas instituidas

En este punto profundizaremos en las formas de concebir y resolver uno de los problemas didácticos que relevamos en esta investigación: las evaluaciones y cómo estas inciden en

las prácticas alfabetizadoras, dado que las docentes participantes de esta investigación mencionan los conceptos de evaluación, pruebas comunales, estandarizadas y mediciones en reiteradas ocasiones. Creemos, por lo mismo, que es un tema que amerita ser analizado en profundidad.

Concebimos al docente como un sujeto que se apropia e interioriza conocimientos didácticos que son el producto de una historia preexistente, tanto de aquellos que puedan resultarle nuevos como los que forman parte de su hacer cotidiano, del uso y la costumbre, con diversos grados de explicitación y de conciencia. Los conocimientos previos marcan unas fronteras mínimas y máximas para la asimilación de lo nuevo, aunque también las mediaciones sociales fuerzan los límites de aquellas fronteras. Los contextos de formación son experiencias formativas deliberadas donde cada individuo construye su experiencia formativa, sin por ello quedar librado a priori de la historia individual, que encuentra tanto su límite como su posibilidad en lo colectivo.

Operativamente, llamaremos *evaluaciones* al acto por medio del cual el docente intenta averiguar qué es lo que el estudiante sabe a partir de un instrumento usado por un adulto en el ámbito educativo. Dentro de esta categoría, consideramos las pruebas, los exámenes de cualquier tipo, ya sean mediciones externas, institucionales, o realizadas por la docente, sean nacionales o internacionales. Identificamos las evaluaciones como parte inseparable de la realidad escolar en el contexto indagado. De hecho, nuestros docentes dan cuenta una y otra vez de cómo éstas actúan como condicionantes y dirigen su práctica docente.

Cuando se piensa en el concepto de *evaluaciones o pruebas*, se tiende a asumir como algo inherente a la escuela. Sin embargo, las evaluaciones no tienen su génesis en el espacio educativo como habitualmente se cree, sino en el ámbito de la gestión empresarial. En efecto, se utilizó cuando la burocracia China necesitaba seleccionar personas para el servicio de una casta a otra. Haciendo un poco de historia, en la Edad Media existían exámenes en las universidades, pero no eran para acreditar sino para dar a conocer la madurez académica y mostrar en público el grado de conocimiento alcanzado (Díaz Barriga, 2005).

En el siglo XVII, con la génesis de la Didáctica durante el conflicto Reforma-Contrarreforma, surgen dos procesos divergentes de institucionalización del examen: en

uno se considera un problema metodológico (Comenio en su *Didáctica Magna*, 1657); en otro, una supervisión permanente (La Salle, en la *Guía de las escuelas cristianas*, 1720) (Díaz Barriga, 2005). Mientras que La Salle propone que los estudiantes sean evaluados semanalmente en cada una de las materias para después castigarlos o felicitarlos en público según los resultados, Comenio enmarca la evaluación en el plano metodológico, que se expresa en que no se califica ni se castiga, sino que junto a un par se resuelven y comunican los resultados.

En el siglo XIX, aparece la calificación como componente del sistema educativo, y consecuentemente, los alumnos comienzan a preocuparse por el examen final. Los estados necesitaban certificar mediante un diploma lo aprendido en la escuela. Por esta razón, el examen asociado a una calificación servía a ese rol: una función social apartada de lo metodológico y posterior al proceso formativo.

Es necesario reconocer que las calificaciones no estuvieron ligadas, ni a la acción educativa, ni a la historia de la educación. Su origen es social y se remonta a la exigencia del Estado nacional de certificar (mediante un diploma) los conocimientos adquiridos en la escuela. Esta situación ocasionó que en el siglo XIX se separase el examen de la metodología y se convirtiese en una instancia independiente a posteriori de la cual se deriva una calificación como promoción. (Díaz Barriga, 2005: 131).

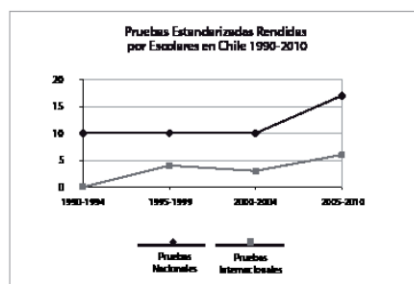
En el contexto donde se desempeñan las docentes participantes de nuestra investigación, se le otorga a la *evaluación* un valor de medición muy potente y permea la vida de todo el sistema educativo. El Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (SIMCE), instalado en 1988, mide de manera estandarizada el resultado de los alumnos en 4° y 8° año de enseñanza básica y de 2° año de enseñanza media, en las asignaturas de matemáticas, ciencias sociales y naturales, lenguaje y comunicación. Desde 2010 hasta 2015 se aplicó en segundo básico una prueba de lectura y en 6° básico una prueba de escritura. Sus resultados se publican en la prensa nacional y son utilizados para hacer un ranking sobre la calidad de la educación en los diferentes establecimientos educacionales. Con la creación del SIMCE, se instaló en el sistema educativo chileno una evaluación externa a la escuela, que se propuso proveer de información relevante para su

quehacer a los distintos actores del sistema educativo. Su principal propósito consiste en contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en las diferentes áreas del currículo nacional y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que estos aprenden.

Según Assael (2009), el SIMCE ha sido utilizado con distintos objetivos a lo largo de su implementación como entregar información para orientar la demanda y presionar la oferta, asignar recursos, evaluar y clasificar escuelas y liceos, y determinar los niveles de autonomía de los establecimientos escolares. Los resultados se publican en la prensa con el propósito de mejorar la calidad de la educación. De esta manera, los establecimientos compiten entre sí, con la lógica de que esta información permite a las familias elegir los mejores establecimientos.

En agosto de 2011, el Congreso de la Nación aprueba el proyecto de Ley N° 20529 con el objetivo de asegurar una educación de calidad en todos los niveles educativos en todo el país. En tal sentido, se crea la Agencia de Calidad de la Educación, que se relaciona con el Presidente de la República por intermedio del Ministerio de Educación. La ley estipula que el objeto de la Agencia será evaluar y orientar el sistema educativo para que este propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas, es decir, velar por que todo alumno tenga las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad. Por ello, dos de sus funciones centrales son evaluar y orientar al sistema educativo para contribuir al mejoramiento de la calidad de las oportunidades educativas.

Desde el año 2012, el SIMCE pasa a ser el sistema nacional de evaluación de la Agencia de Calidad de la educación, que se aplica todos los estudiantes que cursan 2°, 4°, 6°, 8° de la Educación General Básica y 2° Medio de la Educación Media . Utilizado para evaluar los resultados de aprendizaje de los establecimientos, evalúa el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente en diferentes asignaturas o áreas de aprendizaje. Los resultados de las pruebas SIMCE entregan información de los Estándares de Aprendizaje logrados por los estudiantes en los diferentes niveles de enseñanza, y complementan el análisis que realiza cada establecimiento a partir de sus propias evaluaciones, situando los logros de alumnos en un contexto nacional.



Fuente: Revista DOCENCIA N° 38 AGOSTO 2009. Estandarización educativa en Chile, un peligroso hábito. 4-17

La educación chilena también se somete a evaluaciones internacionales. En el período que va del año 1997 al 2016, se han tomado 17 pruebas internacionales en la enseñanza básica: CERCE, PERCE, TIMSS, PIRLS, CIVED, ICCS y 5 evaluaciones PISA a jóvenes de 15 años¹³.

Como dice Barrenechea (2010), “El modelo actual de provisión de educación y administración en Chile es uno de un cuasi mercado” Barrenechea (2010:3). No obstante, es importante remontarnos a la década del 80 para terminar de entender las características de la transición de un modelo de monopolio estatal, con un estado muy presente en todas las decisiones concernientes a la financiación, la provisión y la regulación en materia de políticas educativas, a un modelo de cuasi mercado. De hecho, como explica Cox:

El sistema escolar de Chile es heredero de un modelo altamente centralizado de provisión estatal de educación, que se remonta a mediados del siglo XIX, interrumpido por una reforma descentralizadora y privatizadora profunda aplicada por el régimen militar a lo largo de la década de 1980, la que no es revertida por el Gobierno democrático que asume en 1990. (Cox, 1997: 4)

Los gobiernos democráticos no lograron o quisieron revertir esta situación, y realizaron una reforma que no toca aspectos fundamentales, como por ejemplo, las evaluaciones estandarizadas. El objetivo de las evaluaciones es comprobar los aprendizajes de los estudiantes, pero en este tipo de evaluaciones estandarizadas se expone a los alumnos

¹³ Fuente: www.agenciadelaeducacion.cl

a una situación de presión y ansiedad que, en la mayoría de los casos, no sirve como indicador del currículo real (como de hecho se pretende), es decir, de lo que los estudiantes realmente aprenden en las escuelas. No debemos olvidar que, debido a sus características estructurales, las evaluaciones estandarizadas solamente evalúan una ínfima parte de la asignatura (Koretz, 2002). Ello, sumado al hecho de que gran parte de lo que se enseña no se encuentra prescrito necesariamente en el currículo (Barrenechea, 2010).

Según Díaz Barriga, A (2005):

El concepto de evaluación se utiliza inicialmente para referirse a cuestiones del aprendizaje. Sin embargo, hacia la década de los años sesenta se desfigura y configura con otros significados. Se desfigura porque no se referirá en lo futuro sólo al aprendizaje y se configura porque trasciende la evaluación del rendimiento escolar hacia la evaluación educativa. Ahora se pretende evaluar al docente, al método, al programa, a la institución, al plan de estudios e, incluso, al propio sistema educativo. Esto hace perder a la evaluación sus posibilidades, su identidad y, sobre todo, su precisión respecto de su objeto de estudio. (Díaz Barriga, 2005:125)

En nuestro trabajo, las docentes que se refieren a las evaluaciones pertenecen a las 3 *condiciones*, hecho que demuestra que se trata de un tema que les preocupa fuertemente. En la *condición 1*, las docentes se refieren a las evaluaciones internacionales y al (SIMCE); en la *condición 2*, hacen referencia a las evaluaciones institucionales; y en la *condición 3*, comentan acerca de las mediciones comunales.

Como veremos a continuación, para las docentes de las tres condiciones, el resultado del examen parece ser vivido no como un rastro del aprendizaje sino como el aprendizaje mismo. En este contexto escolar, el examen funciona como si fuera un instrumento que no solo sirve para reconocer administrativamente el conocimiento, sino que indica cuál es el saber del sujeto. Además, se toma como evidencia de la enseñanza recibida y, por la misma razón, afecta al docente.

En la siguiente cita, Rosa, *perteneciente a la condición 1*, hace referencias a una de las evaluaciones internacionales mencionadas antes. Su interés parece ser que los estudiantes sepan responder a las preguntas de dicha prueba. Esta cita es interesante porque muestra que toda propuesta pasa por el tamiz de pensarla en clave de evaluación.

ROSA: Eso pensaba, no sé si eso ocurre en todas partes. Porque acá... (refiriéndose a Chile) están los cuentos literarios, cuentos narrativos, y ahora he visto que hablan de cuentos maravillosos, que tienen esta figura de hada, ahora el ministerio puso los cuentos folclóricos. Pero yo veía una prueba de PISA, y hacían esa pregunta, si era cuento tradicional. Y yo pensaba que un niño chileno no estaría capacitado para responder esa pregunta propiamente tal, porque en la clasificación aún es muy general, todavía no existe. No sé aún a qué le llamará el ministerio cuento folclórico, si a la leyenda, que ya no es cuento, y tiene que ver con una situación local, el ministerio debería aclarar.

(C1 GSE N°1 20121110 PRIMER CONTACTO BRUJAS)

Como ya lo dijimos en este contexto, las evaluaciones son variadas y van desde las pruebas que toman los docentes al finalizar las unidades, como es tradición en la escuela, hasta pruebas institucionales, pruebas comunales y las nacionales e internacionales. Como consecuencia lógica, y tal como aparece en la cita de Rosa, los resultados de las pruebas internacionales presionan hacia la sala de clase. En una escala descendente, se hacen mediciones a nivel internacional, nacional, comuna, de escuela y de sala de clases.

Respecto de las pruebas que se realizan en la sala de clase, podemos decir que los docentes planifican el desarrollo de la secuencia didáctica después de planificar las pruebas, o en el tiempo que queda después de tomar las pruebas. Así, las docentes de la *condición 2* manifiestan lo siguiente:

PAOLA: Hay que ver, porque en noviembre la última semana comienzan las pruebas.

LAURA: Las pruebas comienzan el 13...

PAOLA: Tendríamos 7 semanas antes de empezar las pruebas.

LAURA: Podría ser una vez que hicieran la prueba trabajar en esto, porque ya no pasamos contenido, y ahí podríamos darle a full con escritura y galería. Y cuando empezamos las pruebas solo ocupamos las dos primeras horas.

(C2 GSSL N°3 20120903 TEXTO INFORMATIVO)

Las docentes limitan la puesta en aula de la secuencia didáctica al tiempo restante luego de la aplicación de las evaluaciones. De esta manera, se pone en evidencia la preeminencia que se le otorga a la evaluación por encima de la enseñanza.

Paola, después de la puesta en aula, comenta que los contenidos de la secuencia didáctica fueron evaluados. En otras palabras, si se ha invertido tiempo de enseñanza, entonces hay que evaluarlo.

PAOLA: Bueno, para la prueba semestral al final incluimos esto (refiriéndose a la puesta en aula de la SD), si se había trabajado todo el año había que evaluarlo [...]

(C2 GSSL N° 7 20121231 REFLEXION FINAL)

Los docentes de la *condición 3*, antes de la puesta en aula, expresan la tensión que se genera cuando se trata de evaluar objetos de enseñanza disímiles:

GLADYS: Cuando nosotros partimos, yo me acuerdo el primer año que yo llegué aquí, yo hice psicogénesis pura, pura, y tuve muchas dificultades por las cosas externas que llegaban, las pruebas comunales.

TERESA: Nosotras sí trabajamos con los nombres y todas estas cosas, pero colapsábamos cuando venían las pruebas externas, las comunales del ministerio: que las vocales, que las consonantes, que la separación silábica; y nosotros no trabajamos con eso”.

GLADYS: Que escribían como nivel de niños y no los corregíamos y que son puras rayas. Entonces no validaban tanto el trabajo, a eso me refiero yo. Cuando una unidad educativa tiene la opción de tomar algo que cree que va a resultar, tienes que hacer externo también el proyecto.

(C3 GSEM N°3 20110720 CONOCIENDO BRUJAS)

En estas citas observamos cómo las evaluaciones externas propuestas por las comunas consideran como objeto de enseñanza el “código de la lengua escrita” por lo que se evalúa primordialmente el saber sobre las letras como elementos aislados. Las docentes, en cambio, consideran que el objeto de enseñanza es el “sistema de escritura” por lo que deberían evaluarse los avances que los niños realizan en su comprensión acerca de las reglas que rigen el funcionamiento del sistema. Como explica Rockwell (2005):

“La definición escolar del conocimiento en función de la organización cotidiana del trabajo de enseñar, parece requerir temas delimitados, enunciables. Al enseñar a leer se tiende a enseñar una secuencia de letras, sílabas o palabras más que a interpretar el sentido de la lectura”. (2005:32)

Esto es lo que se evalúa porque es lo que se enseña en este contexto escolar y constituye una dificultad articular las concepciones constructivistas de la enseñanza con las demandas institucionales.

En relación a esta tensión que se produce entre las docentes y las evaluaciones estandarizadas en Chile, Juan Casassus (2010) sostiene:

Los principios conductistas asumen que la realidad puede ser conocida solo si se la desglosa en pequeños bits de información y que se basan en la motivación extrínseca a aprender -son los mismos que inspiran el tipo de pruebas que se utilizan en el SIMCE, y las RBE-. En este nivel de la teoría, debemos señalar que estos principios están en abierta contradicción con los principios cognitivos y constructivistas que inspiran el currículo en Chile. Están también en contradicción con las teorías de aprendizaje reconocidas por el mundo de las ciencias cognitivas y las neurociencias. Podemos agregar además, que esto produce problemas concretos a nivel del aula, pues la aplicación de esta política confunde y tensiona a los profesores, pues por un lado se los forma y estimula a enseñar de manera “constructiva”, pero, al mismo tiempo, se los evalúa a ellos y a sus alumnos con un instrumental conductista. Esta tensión entre los principios constructivistas que indican cómo aprende el sujeto y las evaluaciones estandarizadas basadas en una

mirada conductista, se soluciona finalmente, privilegiando todo aquello que contribuya a obtener mejores resultados en las mediciones. (2010:88).

Estas tensiones son resueltas por las docentes participantes en esta investigación a partir de enseñar solo aquellos componentes que son evaluados en el SIMCE. Si bien en las bases curriculares vigentes existen objetivos dirigidos a la escritura, estos contenidos no son trabajados en clase ya que el SIMCE evalúa solamente comprensión lectora en 2° básico pero no evalúa escritura¹⁴. De esta manera, podríamos decir que el SIMCE pasa a tomar el lugar del curriculum, ya que los objetos evaluados son los objetos privilegiados por las docentes para ser enseñados.

Al respecto, Rosa, docente de la *condición 1*, señala:

ROSA: El SIMCE, como no mide escritura, y en segundo básico mide sólo comprensión lectura, hizo que uno bajara la guardia con la escritura, ¡increíble! Y ahora ellos hacen preguntas de opinión, muchas preguntas de opinión, y ahora en los grados de quinto a octavo hay que incluir preguntas de ese tipo, donde redacten opiniones, y él niño tiene que saber redactar.

(GSE N°2 20121117 LECTURA)

Paola, docente de la *condición 2*, también nos comenta algo similar:

PAOLA: [...]Pero la intención que nos piden más en primero básico es la lectura, o sea, nos piden más que los niños salgan leyendo y escribiendo, pero es más la lectura, eso es lo que tenemos que darle súper fuerte, no se hace prueba de escritura. Eso que pusimos de redacción en la semestral era porque lo habíamos estado viendo, pero no se solicitaba.

(GSSL N° 7 20121231 REFLEXION FINAL)

Si bien el objetivo primordial explicitado por esta evaluación estandarizada es mejorar la calidad de la educación, los efectos no siempre parecen ir en esa dirección. Así, Cassasus (2010) se refiere a los efectos negativos que generan este tipo de pruebas:

¹⁴ Cuando se realizó la investigación, solo existía SIMCE que evaluaba lectura. El SIMCE de escritura se realiza desde el 2013 en 6° año básico.

Para enumerar algunas de estas razones podemos decir que: 1. Reduce los contenidos de aprendizaje, pues los procesos de aula se centran en el 'enseñar para la prueba' y lo que no entra en la prueba no interesa, ni al alumno, ni al evaluador. 2. Torna superficial la educación, pues las pruebas no son de razonamiento lógico, sino preguntas ligadas a bits independientes de información. El entrenamiento para la prueba, fragmenta el conocimiento y evita la profundización de los temas. 3. Se dejan de lado las finalidades de la educación, los que son reemplazados por bits de información disciplinarios, y no formativos, que es lo importante de la educación. 4. Se orienta el gasto de la educación hacia el sistema de medición, en vez de orientarlo hacia la enseñanza. 5. Mina la motivación intrínseca de los docentes y alumnos, puesto que la teoría de motivación es fundamentalmente de motivación extrínseca. (Cassasus, 2010:89-90).

No se necesita supervisar los aprendizajes de los niños, ni la enseñanza de los docentes, debido a que las mediciones funcionan como mecanismos de control que premian o castigan los resultados de la prueba. "El examen es un espacio donde se realiza una multitud de inversiones de las relaciones sociales y de las pedagógicas. [...] la evolución de los exámenes se ha desarrollado a través de mecanismos de poder: de la sociedad, de la institución educativa y de los docentes (Díaz Barriga, 1988:14). Estas inversiones tienen que ver con reducir los problemas sociales a problemas técnicos; los problemas metodológicos a problemas de rendimiento y las relaciones de saber a relaciones de poder.

Las escuelas y liceos se acostumbran peligrosamente a la evaluación estandarizada, perdiéndose el sentido del por qué y para qué se ocupan estos instrumentos. Todo parece restringirse a llenar formularios con metas azarosas, mientras los procesos escolares tienden a encerrarse en la validación que otorga un buen resultado en el SIMCE. Las señales de la política amparan esta sobrevaloración del SIMCE, haciendo que estas evaluaciones estandarizadas sean aceptadas como un mal necesario (Angulo, 2009). Como respuesta a este acostumbramiento las instituciones, ajustan los programas y limitan el contenido a enseñar al temario del SIMCE.

Si un curso tiene malos resultados en el SIMCE, el docente es sancionado o responsabilizado por tal resultado. Es por ello que para evitar esta situación en la que se siente “culpable y en falta”, realiza todo lo que esté a su alcance para obtener buenos resultados. Nuevamente, vemos cómo condicionantes externos afectan las prácticas escolares. Las pruebas estandarizadas, las mediciones comunales y las evaluaciones institucionales forman parte de la vida de este contexto, y creemos que limitan y condicionan las prácticas escolares.

Lerner (2001a) advirtió en otro contexto y hace más de una década, el peligro de que las evaluaciones reduzcan el objeto de enseñanza:

“La prioridad de la evaluación debe terminar allí donde comienza la prioridad de la enseñanza. Cuando la necesidad de evaluar predomina sobre los objetivos didácticos, cuando –como ocurre en la enseñanza de la lectura- la exigencia de controlar el aprendizaje se erige en criterio de selección y jerarquización de los contenidos, se produce una reducción en el objeto de enseñanza porque su presentación se limita a aquellos aspectos que son más susceptibles de control. (Lerner, 2001a: 147-148).

Para cerrar este punto, diremos que en los comentarios de los docentes y fuentes bibliográficas vemos cómo las evaluaciones son priorizadas respecto de los objetivos didácticos, reduciendo los contenidos a enseñar a aprendizajes controlables y fragmentados.

5. Qué se lee y cómo se lee en el aula

Cuando las docentes se encuentran ante la propuesta didáctica del proyecto “El Mundo de las Brujas”, material diseñado para otro contexto escolar, lo hace desde sus saberes ya contruidos: los conocimientos didácticos preexistentes, los saberes sobre las disciplinas de referencia, sobre su grupo y su escuela, y su contexto particular. Es desde allí que reconstruyen las situaciones didácticas planteadas y deciden las transformaciones que dan viabilidad al material. Además, cuando las docentes preparan sus clases, recurren a

diferentes materiales con la intención de buscar orientaciones para la enseñanza de distintos contenidos. Los docentes acceden a ellos para nutrir su práctica en el aula, con intenciones diversas, desde solo tomar algunas ideas hasta adoptar la propuesta como propia.

En este punto, consideraremos las opiniones, aportes y transformaciones que los docentes realizan al tomar contacto con la propuesta didáctica del proyecto “El Mundo de las Brujas”, respecto de *qué se lee y cómo se lee* en el aula. Para abordar este tema, analizaremos aquellas citas que tienen relación con la lectura y apertura del espacio de opinión, la selección de las obras y la lectura de textos informativos, ya que son estos los temas a los que recurrentemente hacen mención las docentes.

5.1 Lectura e intercambio de un espacio de opinión

Entendemos por lectura el proceso por el cual el sujeto construye significados acerca de un texto a partir de su activa participación y la interacción con lo escrito. Kaufman (1998) explica al respecto:

“Leer supone un proceso de construcción de la significación de un texto en el que se coordinan datos del texto (tanto correspondiente al sistema de escritura como al lenguaje escrito) con datos del contexto. El papel del lector es muy activo ya que pone toda su competencia lingüística y cognitiva a fin de participar en este proceso de transacción con el texto” (1998: 51).

Desde una perspectiva teórica afín, Kenneth Goodman (1992) indica que en este proceso transaccional entre lector y texto se ponen en juego distintas estrategias: el muestreo, que supone no leer letra por letra sino hacer un rastreo general del texto y obtener un significado global; la anticipación, con el fin de completar la información que le proporciona el texto con sus conocimientos previos; la predicción, que le permite prever cómo va a continuar el texto; la autocorrección, que supone volver al texto cuando lee algo errado o que no tiene sentido; la inferencia, que permite interpretar la información que no se encuentra explícitamente en base a pistas que el texto entrega.

Ahora bien, ¿cómo se desarrollan estas estrategias en los pequeños lectores? Como Lerner (1985) nos indica: “No bastará, entonces, con contribuir a desarrollar las estrategias que el sujeto pone en acción para leer, será necesario también ayudarlo a ampliar su conocimiento del mundo en general, su contacto con textos que pertenecen a diferentes géneros literarios” (p.8). La labor del docente, influida también por la forma en la que concibe la lectura, será la de proponer en el aula situaciones en las que los niños puedan desplegar las diferentes estrategias para apropiarse tanto de las características del sistema de escritura como del lenguaje escrito, a partir del trabajo con diversidad de textos y propósitos de lectura.

Nos referiremos a las citas en la que los docentes entrevistados opinan sobre los aspectos que llaman su atención acerca de la lectura y a cómo la perspectiva acerca de lectura presente en la secuencia didáctica choca o limita las prácticas instituidas de lectura en el contexto escolar.

Con el propósito de analizar este punto, hablaremos de los aspectos que llamaron la atención de las docentes cuando se refieren a la lectura: *participación de los niños, lectura y comprensión y lectura y vocabulario*.

5.1.1 La participación de los niños

La participación de los niños fue discutida por las docentes de las condiciones 2 y 3, en el contexto del análisis de la secuencia didáctica a través de un video¹⁵ que incluyó una situación de lectura e intercambio en torno a la lectura del cuento “El túnel”¹⁶.

“El espacio de intercambio después de la lectura es un momento en el que los

¹⁵ Se trata de un video que muestra una situación de Lectura e intercambio entre lectores en torno al libro-álbum “El túnel” de Anthony Browne (Fondo de Cultura Económica). El video se desarrolló en el marco del Proyecto: Producción de videos de secuencias de enseñanza contextualizadas como insumos para optimizar las condiciones en el inicio de la alfabetización (Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires - Universidad Nacional de La Plata). El video fue grabado el 11 de noviembre del año 2005 en la escuela EPB N° 16. La Plata, en el 1er. Año “C” T.T. La docente a cargo fue Alejandra Paione y la docente auxiliar, Graciela Brena.

¹⁶ El registro completo del video se puede leer en el anexo de este documento.

alumnos y el docente comentan impactos personales acerca de la obra leída, releen fragmentos con el propósito de desentrañar diferencias de interpretación, discuten la validez de las interpretaciones divergentes basándose en índices provistos por el texto. [...] En esta situación, el docente favorece que los alumnos profundicen sus posibilidades interpretativas. Se trata de propiciar la construcción colectiva de sentido de manera similar a como lo realizan los lectores fuera de la escuela” (Siro y otros, 2001).

En el video referido, antes de desarrollarse el intercambio, la docente presenta el cuento a los alumnos a partir de mencionar algunos antecedentes biográficos del autor y explicitar las motivaciones de elección de la obra. A continuación, la docente lee el texto sin realizar interrupciones. Los niños sentados alrededor de la docente escuchan el cuento.

Una vez finalizada la lectura, se abre un espacio de intercambio de opiniones donde los alumnos comentan aquellos aspectos que más les llamaron la atención y la docente los invita a volver al texto con diferentes propósitos. Se da así un intenso intercambio que lleva a los alumnos a elaborar sentidos cada vez más complejos acerca de la obra.

Las docentes entrevistadas destacan de este video los episodios en los que los niños comentan efusivamente el video antes y después de la lectura del cuento. Llama su atención que los niños, por momentos, hablen todos juntos y se expresen espontáneamente. Así, Paola, docente de la condición 2, señala los aspectos que según ella chocan con la cultura escolar y lo que se espera de una clase de lectura:

PAOLA: Sí, además que para el colegio es muy importante la normalización, como colegio, que se entre a la sala y se vea orden, todos los niños concentrados en la lectura [...] El que no me levanta la mano no puede hablar, con las normas súper claras. Yo al principio creo que partí que fueran no más, pero no me resultó y me tuve que poner con las normas súper claras, de que solo escucho al que me levanta la mano. Si no, no te escuchaban cuando estás hablando. Porque cuando los dejo un poco más, se suben al chorro¹⁷, si ese es el problema, y no me dejan terminar el cuento, y finalmente no logro que lo comprendan. No tengo problemas en que comentan, pero todos quieren comentar y no me dejan seguir.

¹⁷ Expresión regional que hace referencia a cuando se le permite hacer algo a alguien y la persona se aprovecha tomando más atribuciones de las que corresponde.

PAOLA: Intento no interrumpir el cuento, pero otras veces... Es que no se logra con la sola mirada. Pero yo creo que los tengo bien disciplinados, porque es lo que me ha ido funcionando un poco más.

(C2 GSSL N°4 20120831 ELECCION DE CUENTOS)

El contexto escolar en el que las docentes de las tres condiciones se desenvuelven promueve y forma a sus docentes en el concepto de *normalización*. Éste se refiere a las rutinas de orden y disciplina en las que los niños deben levantar la mano para hablar, tienen prohibido pararse sin permiso de la docente y trasladarse libremente por la sala de clase, etc. Estas rutinas tienden, como dice Rockwell (2005), a marcar límites. Según la autora, la norma es uno de los elementos que entran en juego en los procesos que constituye la institución escolar. El tema de las normas asociadas al ambiente favorable para aprender se relaciona con el contexto escolar al que pertenecen todas las docentes participantes de la investigación. Esta práctica instituida limita las prácticas de lectura, especialmente las que promueven el intercambio entre los niños.

En el registro del video, observamos que los niños, por momentos, interrumpen o hablan todos juntos, hecho que llama la atención de Gladys, docente de la *condición 3*, pues choca con su práctica habitual.

GLADYS: ¿Sabes qué me llama la atención a mi? Es que todos hablan, no hay como respeto de turno.

GLADYS: Es que están todos peleando los argentinos... no tienen turno. (Refiriéndose al permiso que debe darle la docente para hablar.

TERESA: Acá (refiriéndose al video) también, muchos niños comentan, van pensando y ella sigue haciendo su lectura... ella seguía contando el cuento. No se detiene, eso no me parece bien.

(C3 GSEM N°4 20110806 ETAPAS DE LA LECTURA)

Es interesante destacar que en ningún momento las docentes analizan el sentido de las participaciones de los niños durante el intercambio colectivo posterior a la lectura del cuento. Como se puede advertir en los fragmentos, los niños no dejan de comentar aspectos

relevantes del cuento, esto es, todas sus contribuciones están justificadas porque construyen sentidos cada vez más elaborados acerca del cuento. En cambio, las docentes están preocupadas por la supuesta falta de orden durante la clase. La fuerte idea de *normalización* es un aspecto que incide en el análisis de una práctica de enseñanza que choca con las prácticas instituidas.

PAOLA: Suponte en vacaciones de invierno fuimos a una capacitación de técnicas para la sala de clases¹⁸, que son bien mecánicas, pero para que uno tenga tiempo para el aprendizaje. Entonces son bien: "Ya vamos, nos sentamos rápido, y estamos todo sentados". Pero para tenerlos bien focalizados. Y en uno de estos videos salía una profesora leyéndoles a los niños un cuento (refiriéndose al video de la lectura de El túnel), y si uno está leyendo, y una niña intentaba un gesto de decir algo o no sé, uno tenía que seguir y en la capacitación que te hablaba se decía todo lo contrario, se para hasta que estuviera todo en silencio. Entonces, ¿qué hago uno o lo otro?

(C2 GSSL N°4 20120831 ELECCION DE CUENTOS)

La docente de la *condición 2* señala explícitamente que ella fue formada en técnicas tendientes a lograr orden en el aula. Aplica lo que le enseñaron y lo que es habitual para su contexto escolar y le resulta difícil analizar una práctica de enseñanza donde el orden queda subordinado al propósito de enseñanza de intercambiar opiniones acerca de la obra leída.

Las docentes de la *condición 3* opinan sobre la participación de los niños después de la lectura del cuento.

TERESA: Sí, ahí hubo bastante interacción, diría yo, en que los niños pudieron parafrasear, súper bien, pudieron seguir una secuencia lógica, les dio ella (refiriéndose a la docente) más oportunidad para expresarse...

GLADYS: Para que den su opinión. Y lo más importante para mí es que los niños observen las láminas, y entiendan como las láminas les dan más información, incluso que la que ellos mismos habían dicho.

(C3 GSEM N°4 201108 06 ETAPAS DE LA LECTURA)

¹⁸ Es necesario aclarar que la capacitación a la que se refiere es financiada y elegida por la institución, de manera que se espere que las docentes pongan en práctica aquello que aprendieron en dicha capacitación.

En esta oportunidad, las docentes reflexionan respecto a que la docente del video dio oportunidades a los estudiantes para que se expresen y comenten sobre el cuento. Las mismas docentes valoran que los niños se expresen sin preocuparse por la sanción del error.

TERESA: Que el niño diga lo que tenga que decir, sin temor a equivocarse. Yo creo que eso es lo mejor, el no temor al ridículo.

GLADYS: Claro, al niño también porque le gusta a él darse cuenta, profundizando en el tema que quiere, el objetivo que va a lograr con la lectura.

(C3 GSEM N°4 201108 06 ETAPAS DE LA LECTURA)

Cabe recordar que las perspectivas sobre alfabetización inicial de las docentes de las *condiciones 2 y 3* son claramente antagónicas. Mientras en la *condición 3* las docentes desarrollan estrategias constructivistas en alfabetización inicial, las docentes de la *condición 2*, aplican un modelo basado en destrezas de la lectura. Ambos grupos de docentes valoran positivamente el modo de participación de los niños, la diferencia radica en que mientras en la *condición 2* el modo de participación de los niños representa una práctica contraria a la formación que reciben, en la *condición 3*, representa una práctica habitual. Vemos aquí cómo el contexto escolar forma un entramado con las perspectivas de enseñanza de la lectura.

5.1.2 Lectura y comprensión lectora

Las docentes de todas las condiciones hacen referencia a la comprensión de lectura, han sido formadas en ese tema, y es algo que en el contexto nacional se enfatiza mucho. Definiremos lo que entendemos por comprensión lectora, Lerner (1985):

[...] la comprensión de la lectura no es sino un caso particular de la comprensión en general. Tal como las investigaciones psicogenéticas lo han demostrado en los más diversos campos de la construcción del conocimiento, el

sujeto comprende el mundo a partir de los esquemas de asimilación que previamente ha elaborado. El progreso del conocimiento se hace posible gracias a la coordinación progresiva de los esquemas de asimilación, gracias a la capacidad de los esquemas de acomodarse a lo nuevo, en la medida en que lo nuevo sea suficientemente cercano a lo ya construido como para ser asimilable por los instrumentos cognoscitivos del sujeto. [...] La comprensión de la lectura es entonces relativa –como lo es la comprensión del mundo en general– porque el conocimiento no se construye de una vez para siempre, sino por aproximaciones sucesivas, a lo largo de las cuales la complejidad y extensión crecientes de la estructura intelectual hacen posible un conocimiento cada vez más objetivo. El logro de la objetividad está relacionado también con la posibilidad de confrontar las propias hipótesis con las de los otros: es la inter-subjetividad lo que hace posible aproximarse a la objetividad. (Lerner, 1985: 12)

La comprensión lectora no es un aprendizaje distinto de otros aprendizajes, como a veces suele interpretarse. Ella parte desde, y desarrolla luego, los mismos principios que sustentan el aprendizaje de los sujetos. A partir de los comentarios de los docentes respecto de la comprensión de lectura, observamos que estos consideran la comprensión lectora como un aprendizaje distinto al resto de los aprendizajes y que amerita un apego estricto a lo establecido. En este contexto se enfatiza la enseñanza de estrategias como contenido de enseñanza, suponiendo que si el niño maneja las estrategias de comprensión lectora puede aplicarlas a todos los textos, cualquiera sea su género, y comprenderlos.

Rosa, docente de la *condición 1*, realiza una interesante reflexión respecto de la enseñanza explícita de la comprensión lectora.

ROSA: Hay muchos libros sobre estrategias para la comprensión lectora, pero viendo todo lo que hemos conversado, la comprensión lectora no tiene tanto que ver con estrategias, sino que tiene que ver con cómo enseñó yo a leer y a escribir, y dependiendo de eso será la comprensión lectora del alumno. Porque por más que uno les enseñe estrategias a los niños, no captan. Está ligada la escritura y la lectura. Por eso me gusta la reescritura del cuento, porque inventar un cuento ya no hay nada que escribir, pero al reescribir le inventan otro final u otro principio, y aplican todo lo que han aprendido.

Lerner aclara la situación planteada por Rosa, indicando que no basta con enseñar las estrategias de comprensión lectora.

Para formar lectores autónomos en el marco de la institución escolar, no alcanza con modificar los contenidos de la enseñanza-incluyendo por, ejemplo, estrategias de autocontrol de la lectura, es necesario generar un conjunto de condiciones didácticas que autoricen y habiliten al alumno para asumir su responsabilidad como lector. (Lerner, 2002: 6-7).

Una práctica usual en este contexto es leer el texto y después hacer preguntas para verificar si el estudiante lo comprendió. Estas preguntas se realizan oralmente. Respecto de la comprensión lectora, Rosa, docente de la condición 1, opina lo siguiente:

ROSA: [...] yo me refería a que en la comprensión lectora (yo lo descubrí enseñando) la parte oral era poco significativa en la lectura, y prácticamente una pérdida de tiempo. Me fui dando cuenta en la práctica, que la parte oral más que interrogar, es conversar el cuento, ver más allá de lo que se leyó, poner a los chicos en una problemática, y eso es súper importante para la comprensión lectora. Y a veces uno lo toma como pérdida de tiempo, porque el chico no escribe en el cuaderno y simplemente habla. Pero al tener esa conversación oral uno se da cuenta de cuánto entendió el niño, de cuánto es capaz, saca conclusiones, interpretar....**Es muy importante, y esto tiene eso, porque dice que leen cuentos y la profesora conversa con ellos. Cuando uno se entrena en eso y va sacando buenas preguntas, los niños que entienden van sacando buenas conclusiones, y los que no van despertando. Porque los chicos suelen leer muy por encima, y no saben cómo captar el trasfondo y el sentido del texto, y cuando uno les pregunta y conversa, es increíble como mejoran la comprensión lectora.** Y cómo después se traspasa a la información, eso yo lo he hecho en taller y tienen que sacar datos relacionados con el cuento, y ellos hacen una investigación contextual de los personajes...

En contacto con la secuencia didáctica, la docente reflexiona y percibe que la comprensión lectora no se relaciona con responder preguntas sino con la construcción de sentido. Este es el caso de las preguntas hechas para comprobar cuánto se comprendió del texto. La respuesta correcta de las preguntas no es necesariamente una señal de que el estudiante comprendió el texto. En la escuela se privilegian las actividades que evidencien el trabajo de los niños. La oralidad no deja un registro; por lo mismo, se trabajan y se privilegian las actividades que dejan marcas en el cuaderno.

Las docentes de la condición 2 relatan muy claramente la rutina de comprensión de lectura.

PAOLA: Ahora hemos estado trabajando más comprensión, les hacemos una guía con textos y preguntas simples, que las pueden encontrar en el texto, y es volver al texto ya es casi copia, pero ya tiene que elaborar más la respuesta.

LAURA: (refiriéndose a la respuesta de la guía) Es tortura. No saben qué hacer.

PAOLA: Les digo que tienen que responder con respuesta completa, porque me ponían una sola palabra. O en las primeras salía la pregunta y me copiaban la pregunta porque están acostumbrados a copiar. Hoy leímos un texto informativo sobre Japón, porque estábamos viendo la letra jota, y en la guía salía la pregunta ¿Por qué se destacan los japoneses? Y tenían que poner dos palabras, salía todo textual en el texto, y un niño me pregunta “¿Qué significa destaca?” Bueno, ahí le explique y les dije “Pero salía en el texto, vuelva a leerlo” “Tía, es que no sale en el texto” Y yo se las había marcado con negrita y todo. Les cuesta mucho.

(C2 GSSL N°4 20120831 ELECCION DE CUENTOS)

Rockwell (2005), refiriéndose a las rutinas escolares, considera las preguntas como parte de las actividades escolares rutinarias. La autora explica que, en el proceso de contestar “las preguntas que se formulan en la misma secuencia del texto, solo requiere identificar los términos que faltan en correspondencia casi mecánica entre la pregunta y el texto” (p.39). Estas actividades habituales de comprensión lectora, como responder preguntas acerca de un texto, son acciones mecánicas que sólo bordean dicha comprensión. Los docentes las realizan con ese objetivo pero se trata de un intento que no permite un acercamiento real al texto. En este escenario, las situaciones de lectura que propone la secuencia didáctica producen un quiebre con las prácticas habituales. A juicio de las

docentes, si los niños tienen dificultades para responder cuestionarios, tendrán muchas más para describir por escrito su bruja, como lo solicita la secuencia.

Las docentes de la misma *condición 2* afirman que los niños comprenden cuando la docente les lee cuentos. Las docentes indican que los cuentos son textos más familiares para los niños y que las imágenes favorecen su comprensión, pues pueden leer la imagen e inferir.

PAOLA: Además. Yo siento que en la lectura de cuentos comprenden, cuando es oralmente, siento que va bien en eso.
LAURA: Nuestra rutina es oral, todo es oral, y dura como media hora.
PAOLA: Hay niños que aún no leen bien.
LAURA: Además es un tipo de texto que es cuento, es distinto a informativo.
PAOLA: Aparte que tienen imágenes, entonces saben responder lo que pasa no porque leyeron, sino porque ven las imágenes.

(C2 GSSL N°4 20120831 ELECCION DE CUENTOS)

Las docentes no consideran la lectura a través del maestro como una lectura de parte de los niños: “Aparte que tienen imágenes, entonces saben responder lo que pasa no porque leyeron, sino porque ven las imágenes” (Paola, C2). Ferreiro, E (2012) señala respecto de la lectura y la comprensión que [...] la escuela sigue replicando un aprendizaje asociacionista y memorístico, ahora como primer paso para dar lugar a una lectura comprensiva y a una escritura imaginativa. Ambas deben surgir “espontáneamente” una vez que se ha dominado la técnica del trazado de letras y del descifrado de las oraciones. En este contexto se enseña la lectura desde una perspectiva asociacionista que busca el dominio del código antes de avanzar en la comprensión de lectura.

Teresa, docente de la *condición 3*, explica cómo trabaja junto a su colega (ambas docentes de primer año básico), la comprensión de lectura:

TERESA: [...] es lo que uno constantemente trabaja, es la rutina que uno va proponiéndole al niño todas las veces en relación a la comprensión lectora, a los aprendizajes previos de ellos. Después, cuando al niño tú

le contextualizas el texto mismo, la experiencia que él ha tenido con ese cuento, a lo mejor, puede que haya una de las personas que están ahí que lo haya escuchado, entonces él lo contextualiza, él dice de qué se trata, cuenta su experiencia, qué sintió, qué viste, qué escuchaste, qué sé yo, para que pueda compartirlo con los demás compañeros, y así, a la vez, ellos se motivan para seguir, para escucharlo después.

(C3 GSEM N°4 201108 06 ETAPAS DE LA LECTURA)

Las docentes de la condición 3 comentan un aspecto acerca de la clase observada de la lectura de “El Túnel” en el video¹⁹ que tiene que ver con el contenido, aunque también está relacionado con su formación.

GLADYS: Eso es lo que yo diría acá (refiriéndose al video), o sea, el principio del cuento, muy bien, porque el acercar el niño al autor, súper bien. Hablarle de él, que él fue un niño, que le gustaba dibujar, interesante el chico, para que lo lea rápido, **eso nosotros lo hacemos.**

(C3 GSEM N°4 201108 06 ETAPAS DE LA LECTURA)

Las docentes de la *condición 3* aprueban el momento previo a la lectura, cuando se presenta al autor, no solo porque entusiasma a los niños sino porque representa una práctica habitual de las situaciones de enseñanza que ellos llevan adelante. Pero las docentes advierten que hay un aspecto importante, que también forma parte de sus prácticas habituales, y no está presente en la clase del video:

GLADYS: Pero faltó la parte, como yo te hablaba, el inicio casi de decir “este es el título, el Túnel ¿Qué creen ustedes de qué se trata? ¿Qué es un túnel? ¿Qué hipótesis tienen?” Entonces el niño empieza a inferir, y ahí es cuando yo te decía que el niño también contextualiza, que el niño diga “Yo he estado en un túnel, porque yo con mi papá... dicen que son fríos, que son oscuros, que dan miedo, hace poco entramos en un túnel cuando fuimos a tal parte, qué sé yo” Entonces, esa es la parte que yo te digo que el niño empieza a contextualizar y a contar su experiencia. Entonces, lo encontré demasiado tradicional. Faltó levantar hipótesis.

(C3 GSEM N°4 201108 06 ETAPAS DE LA LECTURA)

¹⁹ Se refiere al video comentado en el punto anterior, Participación de los niños.

La docente hace mención aquí los momentos de la lectura: antes, durante y después. Desde el punto de vista didáctico, es posible planificar situaciones de lectura compartida con los niños incluyendo tres momentos. El primero consiste en el establecimiento del propósito, la elección de la lectura y lo que esperamos encontrar antes de comenzar a leer. El segundo está constituido por los elementos que intervienen durante la lectura, como la activación de nuestros conocimientos previos, la interacción entre nosotros como lectores y el discurso del autor, el contexto social, etcétera. El tercero sucede después de la lectura, con la clarificación del contenido a través de las relecturas y la recapitulación.

En estas distintas etapas es posible llevar adelante algunas estrategias de lectura. Una de ellas, llevada a cabo en el momento anterior a la lectura, consiste en levantar hipótesis y predicciones de lo que se encontrará en el texto. Se establece a través de elementos como el título y las ilustraciones. Estas anticipaciones se llevan a cabo mediante preguntas que se realizan a los niños, como, los conocimientos previos que tienen del tema y las experiencias relacionadas con lo que se les está leyendo. Veremos a continuación cómo las docentes interpretaron la secuencia y los diferentes momentos de lectura.

Gladys, docente de la condición 3, indica que el propósito de lectura no fue especificado en la clase de la lectura de “El Túnel”.

GLADYS: Entonces, al principio faltó el para qué. Para mí, faltó el para qué “¿Qué hoy día creen ustedes que vamos a leer? ¿Vamos a leer para entretenernos, creen ustedes, o vamos a leer para informarnos, o vamos a leer para aprender algo?” Entonces el niño dice, cuando te ve con el libro, o te ve con la portada del libro y te dice “Vamos a leer para imaginar” “¿Por qué dices tú?” “Porque es un cuento” “¿Y por qué crees tú que es un cuento?”... Por la tapa del libro, por el portador. Entonces al niño tú lo preparas para, para lo que va a escuchar. O te ve con el diario, o te ve con el recetario.

(C3 GSEM N°4 201108 06 ETAPAS DE LA LECTURA)

Las docentes indican que antes de leer se debiera preguntar: “¿Qué creen ustedes de qué se trata? ¿Qué hipótesis tienen?”. Teresa nos dice: “Entonces el niño empieza a inferir, y ahí es cuando yo te decía que el niño también contextualiza, que el niño diga “Yo he

estado en un túnel, porque yo con mi papá... dicen que son fríos, que son oscuros, que dan miedo, hace poco entramos en un túnel cuando fuimos a tal parte, qué sé yo”.

TERESA: ...y después, en el durante, tú te quedas un rato y les dices ¿Qué creen ustedes que va a pasar ahora?

(C3 GSEM N°4 20110806 ETAPAS DE LA LECTURA)

La docente hace referencia a detenerse durante la lectura con el objetivo de que el niño vaya haciendo anticipaciones respecto de lo que ocurrirá y de cómo cree que va a seguir el cuento. Para estas docentes, las estrategias de lectura se deben enseñar directamente.

En cambio, desde el enfoque que se sostiene en la secuencia de trabajo propuesta, se considera que es conveniente leer el cuento completo. Mientras se lee, no se saltan párrafos ni se sustituye palabras para “facilitar” la comprensión. Es importante poner a los alumnos en contacto con los cuentos tal como son. Se trata de aprovechar las diferencias léxicas o de otro tipo para comprender mejor la visión particular del mundo expresada por cada autor mediante el lenguaje (Molinari, *et al*, 2008).

Como se puede advertir, los docentes de las tres condiciones se apropian de la forma de trabajar la comprensión lectora a partir de enseñar estrategias lectoras y no desde el enfoque de enseñanza de las prácticas del lenguaje.

5.1.3 Lectura y vocabulario

En este contexto, la enseñanza del vocabulario y de las palabras aisladas se considera requisito de la comprensión lectora. Por ello, una práctica habitual es el conocimiento del significado de las palabras es condición para comprender el texto.

En las tres condiciones estudiadas, las docentes realizan comentarios al respecto. Como veremos, las docentes de las dos primeras condiciones realizan observaciones similares, y es la docente de la condición 3 quien propone adaptar el vocabulario a las posibilidades de comprensión de los niños.

Marcia, docente de la *condición 1*, nos indica cómo trabaja el vocabulario:

MARCIA: Aparte de eso, **yo creo que ayuda a ampliar el vocabulario**. Todo lo que ellos van conociendo lo traen al contexto, se les aclara, **y ayuda mucho a la comprensión lectora**. Amplían todo ese conocimiento. Esta semana les leí cuentos sobre los jinetes, y ellos no sabían lo que eran los jinetes, entonces la tarea era llegar a la casa y traer recortes de jinetes, y buscar la definiciones, y entonces cuando estábamos leyendo de nuevo el texto con todo ese trabajo que habíamos hecho, los niños decían

"Yo cuando grande quiero ser jinete" Y antes ni sabían lo que era. **Entonces ayuda cualquier cantidad a que entiendan el texto**. Les traje a propósito el libro El Lazarillo de Tormes, para que me preguntaran, y claro, no sabían lo que era un Lazarillo, y les dije que se me había olvidado, pero que podríamos buscarlo juntos, y terminamos analizando el Lazarillo de Tormes que es un cuento para enseñanza media²⁰. Supieron que Tormes era una ciudad, y se dieron cuenta que en el Flautista de Hammelin, Hammelin también era una ciudad, y ayuda.

ROSA: **Van sacando solos sus conclusiones**.

(C1 GSE N°1 20121110 PRIMER CONTACTO BRUJAS)

Marcia valora la propuesta de la secuencia didáctica pues busca desarrollar el vocabulario mientras se lee, hecho que coincide con su práctica habitual. En la escuela, por lo general, se enseñan listas de palabras que se busca que los niños comprendan aisladamente para luego incorporarlas a su repertorio de palabras conocidas. Se entiende que comprender el texto es comprender cada una de sus partes, es decir, las palabras. Por lo que entender el significado de las mismas permitirá entender el sentido del texto. Además, según estas docentes, al aprender nuevo vocabulario se puede enriquecer el lenguaje de los niños en general ya que comienzan a utilizar palabras que antes no formaban parte de su repertorio habitual. Leer textos se vuelve entonces un vehículo de enriquecimiento del lenguaje.

Las docentes de la *condición 2*, después de la puesta en aula, opinan respecto del vocabulario algo similar:

²⁰ Educación secundaria.

LAURA: Yo creo que el vocabulario fue algo exitoso. Porque ahora saben un montón de palabras, que no sé cuándo podrán ocupar, pero por lo menos saben que hay más palabras por buscar, de las que ellos utilizan habitualmente.

PAOLA: Yo creo que mi curso siempre se va acordar de la palabra huesuda, todas mis brujas son huesudas, fue la palabra top.

(C2 GSSL N° 7 20121231 REFLEXION FINAL)

Consideran que la secuencia didáctica aportó a la apropiación de nuevas palabras de parte de los niños, aunque no hubo una enseñanza explícita de vocabulario, como es habitual en ese contexto.

Gladys, docente de la *condición 3*, comenta acerca del vocabulario:

GLADYS: Lo importante es adaptarse al contexto de los niños y bajar al vocabulario de los niños en un momento dado, donde si hay una moraleja que a lo mejor es como abstracta, entonces nosotros la podemos cambiar en relación a esa abstracción, hacerla un poco más concreta, más cerca de ellos. Podemos ocupar la sinonimia, en que el niño, a esta palabra, antes de entregársela al niño, esta palabra no la va a entender, reemplacémosla por otra y hagámosla más fácil para que el niño la entienda a este periodo en el que el niño está, en esa etapa. Más adelante a lo mejor, cuarto año, va a dejarse la moraleja tal como está y la va a ir entendiendo mejor.

(C3 GSEM N°1 20110725 POR QUÉ NO BRUJAS)

A diferencia de las anteriores condiciones, esta docente, con una legítima preocupación, propone adaptar el vocabulario del texto para que los niños entiendan. Esta propuesta contrasta fuertemente con la propuesta didáctica analizada ya que allí se sostiene la importancia de enfrentar a los niños con la complejidad de los textos para que desarrollen prácticas propias de los lectores como inferir los significados de las palabras de acuerdo al contexto.

5.2 Selección de las obras

Las docentes de las tres condiciones opinaron respecto de los criterios que para ellas son importantes a la hora de seleccionar cuentos pero fueron las docentes de las condiciones 2 y 3 las que más se refirieron a este tema, con ocho comentarios cada una. Consideraron como aspectos a considerar en la selección de las obras: la extensión; la transmisión de valores; temáticas afines a los niños; obras de calidad (distinguiendo películas de “Disney” y versiones “originales”).

Por ejemplo, en relación con el criterio de la calidad de las versiones, las docentes de la condición 2, después de la puesta en aula, señalan que el desarrollo de la secuencia didáctica les permitió descubrir otro aspecto de los cuentos referido a las adaptaciones cinematográficas de los cuentos tradicionales. Así, Laura señala las diferencias que encuentra entre las versiones de la Sirenita:

LAURA: Y lo otro que a veces que lo que veo en las películas no es lo que sale en los cuentos, en la Sirenita fue un impactó, la bruja no es la misma, el final es distinto, la Sirenita no termina con el príncipe, se transforma en una espuma y como era tan buena se fue al cielo y vi que **algunos se impresionaron, y me logaron decir eso**, pero otros se quedaban en la visión de Disney.

(C2 GSSL N° 7 20121231 REFLEXION FINAL)

Paola explica por qué ellas no consideraban el concepto de versión de los cuentos:

PAOLA: Claro, yo creo que en los cursos chicos uno no se preocupa tanto de eso, sino más de que lean, que disfruten el cuento, pero sí siento que es algo muy valioso, que descubran nuevas formas de leer los cuentos, que las personas los escribieron de otra forma, que hay otro lenguaje.

C2 EMI GSSL N° 7 20121231 REFLEXION FINAL.

Las docentes descubren, a partir del desarrollo de la secuencia didáctica, que hay distintas versiones de los cuentos y que dicha versiones pueden ser de diversa calidad, aunque no aparece claro qué criterios considerar para evaluar la calidad.

Las docentes de la *condición 3* rehusaron desarrollar la secuencia didáctica Brujas por las razones que ya mencionamos²¹ anteriormente por los valores y creencias propias del contexto extraescolar. Para las docentes es importante que la escuela transmita valores, y el tema sobre las brujas entraba en contradicción con las creencias del contexto.

TERESA: **Sí. Y de acuerdo a las cosas que se quieren también incentivar de lo que trabajamos acá en cuanto a la amistad..**

GLADYS: **La parte valórica.**

TERESA: **De acuerdo a un proyecto educativo. La responsabilidad..**

(C3 GSEM N°1 20110725 POR QUÉ NO BRUJAS)

En relación al criterio sobre intereses cercanos a los niños, las docentes de la *condición 3* piensan que los cuentos que se lean deben ser de una temática que los niños hayan elegido y que llame su atención.

GLADYS: Además del hecho de que esto nazca de los animales, **nace del interés de los niños...¿Te acuerdas? Que esto nace del interés de los chicos. A ellos nosotros les dimos a elegir por temas. Elegimos los temas que fueron los animales, las hadas, las brujas, los sueños ¿Qué más pusimos? Parece que eso solamente.**

TERESA: **Después fue la parte de Hadas.**

(C3 GSEM N°1 20110725 POR QUÉ NO BRUJAS)

Como lo expresa Munita (2010), el lenguaje literario posibilita el encuentro y el acercamiento del niño al código escrito, ampliando las posibilidades del uso de la lengua, y utilizando una forma de decodificación muy cercana al niño. Tanto el juego con la palabra, como la narración, el diálogo, y algunos personajes prototípicos, hacen que la literatura resulte atractiva a los intereses e inquietudes psicológicas profundas de los niños.

Como señalan también las docentes de la condición 3, la afinidad con ciertas temáticas está promovida por la familiaridad con el relato cinematográfico y esto permite

²¹ Ver Contexto extraescolar (condicionantes).

que sea más fácil su comprensión. De todas maneras, también señalan como criterio importante que se trate de obras no conocidas para ampliar los saberes de los niños:

GLADYS: **La verdad es que estos cuentos** (refiriéndose al cuento Blancanieves y Caperucita roja) **están más cercanos a los niños. Entonces los niños pueden participar más.** Porque nosotros, por ejemplo, con ellos hemos visto la película de Cenicienta y de Pinocho. Entonces, había algunos que no conocían Pinocho, y lo pudieron conocer, Cenicienta también y Blancanieves no la hemos recordado, pero yo sé que ellos la tienen dentro de sus constructos. Y la Bella Durmiente esa no tanto, te cuento. Pero Blancanieves es como más conocida por ellos. Sería más motivador. **Lo otro sería ocupar, para que estuviera a lo mejor fuera de lo común, poder optar por otros, para que los niños pudieran conocer otros distintos.**

(C3 GSEM N°4 20110806 ETAPAS DE LA LECTURA)

Las docentes de la *condición 2*, después de la puesta en aula, señalan como criterio de calidad de las obras que se trate de cuentos de autores contemporáneos que alteren los rasgos típicos de las obras tradicionales.

LAURA: El de Winnie les gustó harto.
PAOLA: El de la Bruja Aguja lo encontré espectacular. Al final yo les decía que igual podían inventarse una bruja con otras cosas, aparte de las que ya habíamos leído y puesto en el mapa conceptual, con computador, qué sé yo. **Yo me di cuenta que las brujas contemporáneas eran más cercanas para ellos.**
PAOLA: Que unas son buenas y las otras malas.
LAURA: Que son más lindas
PAOLA: Suponte de la Blancanieves era una bruja bonita, esa igual les llamó la atención.

(C2 GSSL N° 7 20121231 REFLEXION FINAL)

Las docentes de la condición 1 entienden como criterio de calidad de los textos el contenido de los mismos.

ROSA: **Los cuentos tienen que tener brujas y consideran a la vez la calidad de los textos, el contenido, y eso lo encontré relevante, que hay que ver bien los cuentos a elegir, porque tienen que verse las**

características de las brujas, cómo actúan, cómo son, por qué son malas. Entonces, hace bastante hincapié en que **el profesor tiene que elegir libros que se presten para eso.**

MARCIA: Me llamó la atención porque **de repente hay muchos cuentos con brujas, pero no todos cumplen la función de lo que se espera.**

(C1 GSE N°1 20121110 PRIMER CONTACTO BRUJAS)

En síntesis, en líneas generales, el trabajo con la secuencia didáctica permitió a los docentes de las tres condiciones ampliar el repertorio de criterios de selección de obras a leer con los niños y profundizar en las justificaciones para la consideración de dichos criterios. El criterio expresado con mayor claridad como una novedad parece ser el referido al concepto de “versión” y la posibilidad de evaluación de la calidad de dichas versiones. Ahora bien, cuando se trató de analizar qué se entiende por calidad de los textos, el criterio se volvió difuso y no resulta claro qué se considera para analizar dicha calidad.

Pasemos a considerar la lectura de textos informativos. Entendemos que los textos informativos tienen ciertas características:

Los materiales informativos de divulgación no siempre han sido escritos para un potencial lector infantil sino, por el contrario, generalmente son concebidos para un destinatario general, sea joven o adulto, que ya posee otra historia como lector de variados textos de circulación social. Por las características que presentan estos textos informativos es que resultan un tanto “difíciles” para niños que están aprendiendo a leer. Sin embargo, generar sostenidas situaciones de lectura por parte del maestro permite que los niños puedan abordarlos cada vez con mayor facilidad y, así, avanzar como lectores. (Castedo, M et al.,2009:1)

Los textos informativos son considerados por el contexto escolar como textos que deben ser abordados en grados superiores. Por lo mismo, solo se abordan los temas que el curriculum exige en ciencias sociales y naturales a través de los manuales y textos escolares, los que están intervenidos, justamente para facilitar la comprensión del niño.

Pensamos que, como dice Castedo et al. (2009), los textos deben ser leídos por los docentes para que los niños puedan avanzar como lectores.

Saber leer es, entre otras cosas, saber hacer abordajes distintos de un texto cuando tenemos necesidades distintas de lectura. Es mucho más que estar informados, que saber *qué pasa*, porque supone una progresiva comprensión de saber por qué pasa [...] no sólo supone leer, pero, dado que pertenecemos a una cultura letrada, significa transitar inevitablemente por la lectura. (Castedo, 1999:3).

Es necesario permitir a los niños abordar la lectura de este tipo de texto desde que comienzan a tener contacto con la lectura, con el propósito de que circulen por el entramado de la diversidad textual como lectores autónomos.

Es interesante notar que los docentes de las distintas condiciones tenían distintas experiencias con los textos informativos. Para los docentes de las condiciones 1 y 3 representaba una práctica habitual, mientras que en la condición 2, ni los niños ni los docentes habían tenido contacto con este tipo de material.

Rosa, docente de la condición 1, opina respecto del trabajo con textos informativos.

ROSA: Por otro lado yo pienso que a los chicos se los subestima. El cuento, el niño puede escuchar y entender, **pero leer un texto informativo, se piensa que no lo va a entender.** Es como con el inglés... al principio no entendía nada, pero después uno se va dando cuenta la diferencia entre las palabras. **Con los niños pasa lo mismo, al principio puede ser que no entiendan mucho, pero con el tiempo van a ir notando la diferencia entre un texto informativo, otro expositivo y un cuento, y que tiene otra temática, y que se lee de forma diferente. Entonces, es cosa de que los chicos empiecen a escuchar.**

(C1 GSE N°1 20121110 PRIMER CONTACTO BRUJAS)

La docente propone que es necesario que el niño tome contacto con los textos informativos para que se vaya apropiando de la estructura y de la dificultad que ofrecen. También Marcia, docente de la misma condición, valora la propuesta de trabajar desde primer año con textos informativos.

MARCIA: **Por eso es bueno lo que propone este texto, porque mientras más chicos los niños tomen el hábito.** Yo les digo a las mamás cuando los tengo que motivar para que lean, si el niño se motiva dentro de su ambiente de estudio a una hora diaria, y eso tiene que ver con mismo horario, mismo lugar. **Entonces, si el niño se acostumbra ahora a leer todos los días, ya no les va a costar.** Claro, porque va a haber variedad. Y llegan a séptimo y octavo, y la mamá ya está más desligada. Porque cuando el niño no tiene que leer, la mamá hasta cuarto medio ²²tiene que andar detrás de él, con los papas. **Por eso es bueno este trabajo, yo estoy súper entusiasmada, yo tomo primer año el año que viene.**

(C1 GSE N°1 20121110 PRIMER CONTACTO BRUJAS)

La docente valora la lectura del texto informativo desde primero básico debido a que ese contacto favorecería su formación como lector. Rosa valora la investigación que permite el trabajo con los textos informativos y que tiende puentes entre la fantasía de los textos literarios y el mundo real.

ROSA: Y algo simple, pero que los niños alcancen a captar que hay una investigación. Habla, no sé, de los castillos, entonces vamos a investigar de qué año existen los castillos, por qué eran tan grandes, cuál era su función. Que los niños aprendan a trasladar la imagen de castillo a una realidad, y pueda captar que está sacado de la realidad que se lleva a la fantasía.

(C1 GSE N°1 20121110 PRIMER CONTACTO)

Rosa tiene una mirada crítica sobre la preponderancia que tiene el uso de los textos literarios, específicamente el cuento, en la escuela básica, en desmedro de los textos informativos.

ROSA: Yo veo eso como un error, yo lo he pensado, de parte de los colegios, o sea, ¿por qué la lectura tiene que ser solo de cuentos?. Cuando acá comenzaron con las lecturas diarias yo escogí para mi curso textos informativos. Y cuesta, porque a veces uno no sabe y los niños no están acostumbrados, pero los chiquillos empezaron a leer los textos, y empezaron a familiarizarse, y los ponía el énfasis en lo interesante, en lo que aprendían. Y lo que hacía era hacer preguntas y responder, en base al mismo texto informativo, y les costaba, pero después se fueron dando

²² Equivale al último año de la escuela secundaria.

cuenta.

(C1 GSE N°1 20121110 PRIMER CONTACTO BRUJAS)

A pesar de que “les costaba”, Rosa piensa que lo primordial es familiarizar a los niños con los textos informativos. Garralón (2006) indica:

Leer un texto científico requiere un entrenamiento: el lector necesita saber ubicarse en el libro, usar los índices, poder localizar la información concreta y extraerla. Todo esto sin dejar de tener una actitud crítica que le permita comparar diferentes respuestas a esa pregunta y obtener su propia conclusión. Para esta lectura hace falta una práctica regular con los libros que permita saber reconocer cuándo un libro nos ofrece una lectura lineal y cuándo uno es para una consulta puntual. (Garralón, 2006:61). La autora fundamenta lo que las docentes, desde su práctica habitual, perciben respecto de los textos informativos: que es necesario un acercamiento continuo al texto informativo y una mediación de parte del docente.

Las docentes de la condición 2, antes de la puesta en aula, opinan respecto de la lectura de los textos informativos:

PAOLA: En las mañanas se les lee los evangelios, que igual tiene un lenguaje complicado, son largos, y hay que explicarles. **Pero creo que no es para pasárselo a ellos porque se van abrumar con tanta lectura.**

(C2 GSSL N°3 20120903 TEXTO INFORMATIVO.)

La docente nos explica que, si bien los niños están acostumbrados a lecturas religiosas, consideran que éstas extensas y con un lenguaje complicado; por consiguiente, los textos informativos les resultarían abrumadores.

Las mismas docentes de la *condición 2*, después de la puesta en aula, nos brindan sus percepciones de lo que fue la lectura de textos informativos, señalando tanto las dificultades que se presentaron como también los aspectos positivos de su lectura.

PAOLA: **Estuvieron atentos cuando les leí la información, y yo les expliqué que no era un cuento, que de este libro íbamos a extraer información, que en la biblioteca uno encontraba también libros de otro tipo, eso lo entendieron bien.**

LAURA: **A mí me pasó que me costó leer el texto, porque como estoy acostumbrada a leer cuentos, no sabía cómo darle énfasis a la redacción. Entonces iba de a poco, le iba leyendo los párrafos, me daban ideas. Estamos poco acostumbrados a leerles textos informativos a los niños.**

PAOLA: Incluso te contamos una vez que los textos de ciencias que **deberían ser más informativos** vienen muchas veces redactados en forma de cuentos. **Y hay información, pero es un párrafo chiquito. En primero básico se parte con cuento, porque engancha²³, sino se latean.²⁴ Uno les tiende a adornar la lectura.**

LAURA: **El texto informativo es más plano.**

PAOLA: **Y lo que los niños esperan que uno les lea también, es cuentos.**

LAURA: **Yo creo que en cursos mayores sí, pero nosotros como en primero le damos énfasis a cuentos...**

PAOLA: Claro, y uno cuando uno cambia el tipo de texto lee la noticia, pero la noticia también es narrativo, porque estás contando algo, porque uno tiene que ver la receta, o la carta, pero **ninguno es texto informativo.**

LAURA: Son cercanos no más.

(C2 GSSL N° 7 20121231 REFLEXION FINAL)

A partir de los dichos de las docentes, podemos interpretar que los niños no tuvieron tantas dificultades con el texto informativo como ellas pensaban. Paola dice, “y yo les expliqué que no era un cuento, que de este libro íbamos a extraer información, [...], eso lo entendieron bien. Creemos que las dificultades las tuvieron, más bien, las docentes de esta condición, para quienes la lectura de textos informativos no representaba una práctica habitual. “A mí me pasó que me costó leer el texto, porque como estoy acostumbrada a leer cuentos. [...] Estamos poco acostumbrados a leerles textos informativos a los niños. La dificultad radicaba en sus prácticas habituales”.

²³ Enganchar, en este caso puede ser explicado como motivar, se enganchan, se motivan.

²⁴ Se aburren

Tal como señala Castedo et. Al (2009) “para que sea posible leer textos informativos, se deberían garantizar condiciones didácticas” que le permitan al niño apropiarse de este género textual:

Desarrollar una situación de lectura de un texto “difícil”, es decir, que no ha sido escrito para niños o para la edad de los niños con los que se está trabajando, requiere generar ciertas condiciones didácticas: genuino interés de los alumnos por el tema, propósito claro de lectura, posibilidad de equivocarse o de hacer aproximaciones parciales sin temor, posibilidad de discutir los problemas entre los alumnos y con el texto sin recurrir inmediatamente al docente, entre otras. La selección de un texto que se trabaje en la situación de lectura de texto “difícil”, es una importante decisión didáctica que debe tomar el docente para generar determinadas condiciones en las situaciones de lectura y escritura (Castedo, et al., 2009:2).

En las condiciones estudiadas, era la primera vez que los niños abordaban un texto no escrito para niños. La práctica usual es más bien la opuesta: como las docentes perciben que los libros de textos de ciencias se alejan mucho de las características que debiera tener un texto informativo, utilizan una narración más cercana al cuento, lo que dificulta el contacto de los niños con ese tipo de texto. Las docentes dicen, “el texto informativo es más plano” en comparación con el cuento, que se lee con distintas entonaciones y expresiones para modelar la comprensión. En este caso, no tenían una práctica preexistente para incorporar y que sirviera de base al tipo de texto que debían enseñar. Obviamente las docentes tienen conocimientos acerca de ese tipo de texto, pero lo que no tienen es el conocimiento necesario para leerlo en un aula de primero básico. Castedo (2014). Refiriéndose a la necesaria mediación Lopez, Peret, & Wallace 2014, indican:

[...] Nada es obvio para un niño que está aprendiendo a leer. Todo requiere ser enseñado, es decir, ser mediado por el trabajo del docente. Todo requiere ser oportuno, y esa “oportunidad” es una decisión del docente, aun cuando el material haya sido aportado por el alumno. No todo sirve para todos en el mismo momento aunque se esté estudiando el mismo tema. Cada maestro o maestra, profesor o profesora toma múltiples decisiones sobre los materiales de lectura en

función de sus alumnos, su contexto y el tema a estudiar. (Lopez, Peret, & Wallace, 2014, p.12).

Las autoras indican que el docente debe brindar a los niños la oportunidad de abordar textos difíciles, que no han sido escritos para niños que están aprendiendo a leer. No basta con saber leer, es necesaria una mediación para que el niño se apropie y familiarice con este tipo de lecturas.

Finalmente, las docentes de la *condición 3* tienen experiencia con este tipo de texto debido a su formación en estrategias constructivistas en alfabetización inicial. Ellas, por ejemplo, habían producido con los niños enciclopedias de animales, lo que para ellas representa una práctica habitual:

GLADYS: Nosotros creemos que no sería un problema... (Refiriéndose al trabajo con textos informativos), para nada. Bueno, con los animales nosotros trabajamos lo que es mucho el texto informativo. **A través del texto informativo los niños van adquiriendo conocimiento, información, la van a comprobar, van a buscar más conocimiento, más información, con la salida educativa, y se produce un álbum [...]**

(C3 GSEM N°1 20110725 POR QUÉ NO BRUJAS)

Las docentes se encuentran con una práctica que les es habitual en el trabajo con el texto informativo, y que permite a los niños avanzar como lectores plenos.

TERESA: **Yo creo que ahí el texto informativo tiene que ir saliendo del trabajo colectivo de los niños,** informar sobre el texto informativo de lo que los niños van entendiendo ahí, y la profesora puede ir editando en el pizarrón de lo ellos han ido entendiendo a través de preguntas. Podría ser un mapa conceptual una cosa así. O vendrían siendo las ideas principales del texto informativo: Mira, el texto informativo se diferencia de los otros textos porque te informa acerca de las hadas. El hada del aire, por decirte algo, es un persona que vive en tal y tal parte, se viste de tal y tal manera, vive en tal y tal lugar, su trabajo es hacer encantamientos, **entonces el texto informativo te va informando cómo es el hada, porque tiene pasos.**

GLADYS: Que globalice la palabra Hadas Y después uno hada por hada, con las características de cada hada.

TERESA: Sí, y en la galería tener el hada de Cenicienta, solamente del de Cenicienta, y después más acá de la Bella Durmiente, y más acá el hada del cuento que vas a leer. Y sería la galería de hadas, para mí significa que hay muchas hadas, aparte de la del aire, el fuego, el viento.

GLADYS: Incluyendo la que ellos conocen de los cuentos tradicionales.

TERESA: Con esto yo busco que cuando hagamos la galería de hadas que el niño pueda ver esa hada, se pudieran pasar todas las hadas. Tipo, vimos todos los tipos de hadas. **Ahora vamos a hacer un texto informativo sobre cómo es el hada en forma colectiva en el pizarrón, un poco intencionado, es decir, voy a ocupar estas cosas que están aquí para poder empezar. Texto informativo "El Hada", las hadas son hermosas, viven en diferentes partes.**

(GSEM N° 6 20111110 CUENTOS DE AUTOR TEXTOS INFORMATIVOS)

Debido a que la lectura de textos informativos es una práctica habitual para estas docentes, manifiestan seguridad en el manejo y planificación del texto informativo, y pueden prever el trabajo con textos difíciles.

En este apartado, hemos analizado “cómo se lee y qué se lee” en las prácticas habituales y los contextos propios de las docentes de las tres condiciones estudiadas. Pudimos ver que el tipo de apropiación que hicieron las docentes de la secuencia didáctica propuesta estuvo muy influida por la formación previa y la experiencia en la perspectiva didáctica que la sostiene. Aspectos muy fuertes en la tradición del contexto escolar de las docentes como el trabajo con el vocabulario no parecen haber sido cuestionados. Mientras que otros aspectos tales como el trabajo con diversidad de textos (diversas versiones de textos literarios y textos informativos) parecen haber sido novedades mejor comprendidas por las docentes.

6. Qué se escribe y cómo se escribe en el aula

La responsabilidad de la escuela sobre las prácticas de escritura es sustantiva y fundacional. La escritura es importante porque tiene efectos lingüísticos, cognitivos y sociales en y entre

las personas; es un medio de comunicación, un instrumento cultural que permite ampliar la memoria, a la vez que cumple un rol fundamental como instrumento de reflexión sobre el pensamiento. De estas tres funciones -comunicacional, mnemotécnica y epistémica- se han ocupado numerosos autores: Denny, 1995; Flower & Hayes, 1996; Ferreiro, 2012; García-Debanco, & Fayol, 2002; Goody, & Watt, 1996; Havelock, 1995; Olson, 1997; Olson & Torrance, 1995; Scardamalia & Bereiter, 1992; Scribner & Cole, 1981; Tolchinsky, 1993; Vigotsky, 1979-2006, Castedo (2015) sintetiza las razones por las cuales, desde distintos campos disciplinares y perspectivas teóricas se sostiene la importancia de la escritura:

...transforma el habla, la lengua y el sistema de escritura en objeto de reflexión y análisis; transforma el mundo representado (el tiempo, el espacio, los objetos, la sociedad, el yo...) en objeto de reflexión y análisis porque afecta el proceso de pensamiento, cómo clasificamos, razonamos, recordamos, etc.; al fijar los textos, hace posible comparar fragmentos y descubrir relaciones entre ellos; al fijar las distintas versiones de un mismo hecho, amplifica las posibilidades de comparar versiones; aumenta las posibilidades de reflexión sobre los efectos de formas próximas pero no idénticas de formular las ideas; permite tratar las ideas como conceptos objetivables al externalizarlas, despersonalizarlas y decontextualizarlas; transforma lo que creemos saber sobre un tema por efecto de la recursividad del proceso de escritura.” Y concluye que “Por todas estas razones, desde hace varias décadas, insistimos en la necesidad de que desde el primer día de clase el aula sea un lugar donde se lea y escriba. Especialmente que se escriba y no solo se lea. Se escriba a través de dictar a un adulto-maestro que ya sabe escribir convencionalmente y se escriba de la propia mano, especialmente en colaboración con otros que también están aprendiendo a escribir. Se escriban todos los géneros conocidos y más o menos estabilizados, pero también se escriba para pensar sobre lo que se sabe o se está estudiando, sin necesidad de publicar.” (Castedo, 2015: 7-8).

Debe destacarse que la relevancia de la escritura señalada en los párrafos precedentes, es “reciente” en términos históricos: a pesar de contar con antecedentes desde

principios del siglo XX, solo logra instalarse desde la década de 1980, aproximadamente; como es usual, la llegada a la escuela se retrasa aún más.

En razón de lo expuesto, en este punto nos ocuparemos de qué escriben y cómo escriben los niños en las escuelas y cómo son recibidas las propuestas de escritura por los docentes que participaron de la indagación.

Aunque encontramos la escritura como eje en las bases curriculares ²⁵ con la misma carga curricular que la lectura, tal como hemos mencionado en puntos anteriores la escritura pasa a segundo plano, según lo dicho por los mismos docentes: no se evalúa porque representa un arduo trabajo y ocupa menor tiempo que la lectura, cuya prioridad se encuentra también influenciada por la presencia de evaluaciones constantes.

Ferreiro (2012: 253) afirma, en referencia a la tradición de los países anglosajones, que “...la enseñanza de la lectura es lo fundamental. La escritura aparece siempre en segundo término ya sea en la secuencia del curriculum escolar como en las prioridades de los paradigmas de investigación.

El contexto donde se desarrolló la investigación es heredero de dicha tradición. Por eso, las propuestas de escritura de la secuencia didáctica pone a los docentes en una situación de tensión. Las actividades que ellas consideraban de escritura no habilitan a los niños para escribir por sí mismos, tanto en el sentido de componer un texto como de producir la escritura de su propia mano.

¿Qué sucede, entonces, cuando estos docentes se encuentran ante materiales que proponen escritura producidas por los mismos alumnos (en adelante, “escritura por sí mismo”) y escrituras producidas por dictado al maestro?

6.1. La copia y el dictado como prácticas privilegiadas de “escritura”

La escritura se puede copiar, transformar, reescribir, producir por sí mismo o con otros, revisar, reescribir, editar, etc. Copiar es una de las prácticas que se pueden desarrollar con la escritura. Las situaciones más frecuentes que se desarrollan en el contexto de las aulas donde indagamos son de copia y dictado. En varios puntos de este capítulo nos hemos

²⁵ Bases curriculares

referido a las situaciones donde la copia se encuentra presente como una de las prácticas usuales y más frecuentes de escritura, al punto que algunas docentes indican que las actividades asignadas al eje escritura son, en realidad, copia de un modelo producido por el docente en lugar de producción propiamente dicha o reescritura de escrituras de otros. Las situaciones de copia forman parte del método instituido y ocupan todo el lugar que la escritura tiene en las aulas estudiadas, según la opinión de las docentes: “las situaciones de escritura se limitan a la copia”.

Por su parte, el dictado del docente a los niños, otra de las más antiguas y arraigadas prácticas del contexto escolar, ocupa una parte importante del discurso de las docentes. El dictado forma parte de “esos famosos aprendizajes escolares descontextualizados que sirven para lograr éxitos escolares” (Ferreiro, 1997). La autora indica que, “Los dictados escolares parecieran continuar, por inercia, una tradición pedagógica que se perpetua a sí misma, independientemente de las instrucciones oficiales [...]”.

La gran mayoría de los dictados observados sostiene, implícitamente, una visión muy tradicional del proceso de aprendizaje de la lengua escrita: las asociaciones fonema-grafema están en el centro del aprendizaje; el significado es dejado explícitamente de lado. La tendencia general de los dictados es iniciar, mantener y/o incluir con unidades no-significativas (sílabas o fonemas). Pueden dictarse pseudopalabras sin que ningún niño pregunte qué quiere decir eso; pueden dictarse oraciones absurdas sin que nadie se percate de ello. (Ferreiro E., 1997, p.142-157)

Paola encuentra que el dictado ofrece cierta ventaja, en comparación con la copia.

PAOLA: Igual yo siento que en el dictado ya tienen que pensar un poco más, tienen que ir analizando las cosas. Siento que da una constancia de que (el niño) ya supo escribir la palabra...

(C2 GSSL N°4 20120831 ELECCION DE CUENTOS)

La docente da cuenta de la función de comprobación que la mencionada autora atribuye a la situación: “Una interpretación más modesta del dictado cotidiano consiste en

atribuirle la finalidad de “practicar lo ya visto” Ferreiro, E (1997:156). El dictado es utilizado para comprobar los aprendizajes de los alumnos... pero finalmente es lo que yo le estoy dictando. La docente reflexiona respecto a que esas palabras son las que ella les dijo y les dictó. Sin embargo, podemos interpretar que otras docentes dudan del real aprendizaje de los niños. Nos dicen que en el dictado, aunque los niños tengan buenas calificaciones, no da evidencia de los avances de los niños en lengua escrita.

LORENA: Cuando tienen que escribir solos, los niños que en el dictado tienen puros 26 sietes²⁷, me escriben todas las palabras juntas, faltas de ortografía, cosas así. Entonces el dictado sirve, pero no es suficiente, para que escribir cosas que ellos quisieran solos.

(C2 GSSL N°4 20120831 ELECCION DE CUENTOS)

Laura advierte cómo el dictado y la copia son actividades de transcripción que no habilitan al niño para situaciones reales de escritura. Estas actividades son percibidas por los padres de los niños como verdaderas actividades de escritura, cuando no lo son, algo de lo cual la docente pareciera tomar conciencia.

LAURA: [...] Porque el papá ve el cuaderno de dictado y piensa que su hijo está escribiendo, pero generalmente están copiando y transcribiendo. Pero no están creando. Porque hay parte de creatividad también al escribir, una misma idea la puede escribir de 3 formas distintas, pero él no sabe eso.

(C2 GSSL N°4 20120831 ELECCIÓN DE CUENTOS)

Laura, entonces, parece tomar conciencia de algo muy importante: la escritura debe ser una situación didáctica mediada por la docente, distinta a la copia y dictado:

LAURA: Nos han faltado actividades [...] para enseñarles a escribir.

²⁶ Puro, se utiliza para referirse a solamente

²⁷ 7 (siete) es la nota máxima en este sistema escolar, equivale a la nota 10 (diez).

PAOLA: Porque lo que quiero es que pongan lo que ellos están pensando, no lo que uno les dice, como el dictado, les cuesta eso, y dan por supuesto que no saben, [...]

(C2 GSSL N°1 20120824 LOS NIÑOS NO SABEN ESCRIBIR)

Paola da cuenta de que las docentes advierten que el dictado tal como se usa habitualmente, no considera que los niños se apropien de prácticas que le permitan pensar en qué escribir y cómo hacerlo. Es la misma docente quien comenta que todas las actividades de escritura giran en torno al dictado y la copia. Reiteramos una cita ya utilizada para volver a dar cuenta de que ambas situaciones forman parte del método y la cultura escolar en el contexto investigado.

PAOLA: [...] Todo gira en torno al dictado, entonces preparo el dictado, después hago el dictado con oraciones diferentes y ahí yo los hago copiar y les pongo 5 oraciones, que elijan 3 y hacen un dibujo, así me aseguro que las leyeron.

(C2 EMI GSSL N°4 20120831 ELECCION DE CUENTOS)

Paola les dicta oraciones que lo niños previamente estudiaron. Esto hace que:

El contenido de los dictados es altamente predecible: se dictan de preferencia palabras aisladas, sin ningún nexo semántico entre ellas; estas palabras son mayoritariamente sustantivos, bisílabos con sílabas directas (CV). Si se dictan oraciones, estas también tienen características previsibles: empiezan con artículo definido de sustantivo común o con nombre propio, tienen un verbo copula o un verbo transitivo, casi siempre en presencia del indicativo. Ferreiro, E (1997:156)

El dictado no es una práctica que permita a los niños desarrollar la lengua escrita. “El dictado se perpetúa como práctica ritual, sin dejar resquicios para que se manifieste el pensamiento inteligente de ninguno de los participantes de la situación escolar” (Ferreiro E., 1997, p.142-157).

En la misma dirección, cuando se usa la lengua escrita en el aula, cuando se lee o se

escribe, suele hacerse de una forma específicamente escolar, es decir, de manera que rara vez se encuentra en otros contextos. Generalmente, los alumnos “escriben” lo que ya estaba escrito, (copia o dictado), usando letra, formato y modelo escolar. [...]. (Rockwell, 2005).

6.2. Otras prácticas de escritura

En el contexto en el que las docentes se desarrollan, se concibe la escritura como un simple código visual. Este concepto es explicado por Ferreiro (2012:252) cuando señala “[...] que las letras de una escritura alfabética representan sonidos elementales (fonemas) y nada más. Sin embargo hay mucho más en el material escrito”. [...] reducir la escritura a las letras del alfabeto es ignorar los otros indicadores gráficos de las páginas impresas o virtuales que un lector debe procesar cuando encuentra textos en situación real. Eso es válido para textos informáticos tanto como para textos de ficción, y es válido para todas las edades. La idea de la escritura como un simple código visual cuyas unidades (las letras) se encontrarían en exacta correspondencia con las unidades mínimas de la lengua oral se aplica a los códigos creados con ese objetivo (como el Alfabeto Fonético Internacional, creación de lingüistas para permitir la transcripción de los sonidos de lenguas desconocidas), pero es inaplicable a las escrituras históricamente desarrolladas. Ferreiro (2012, p.252). Cuando en la escuela se habla de escritura se piensa en enseñar los principios básicos del sistema alfabético de escritura: las letras y sus sonidos, la escritura y lectura. (Pellicer & Vernón, 2004).

6.2.1. Dificultades para producir escritura genuina

La escritura genuina que aparece a propósito de analizar o llevar al aula la secuencia es vista como una gran dificultad. La pérdida de control sobre la participación de los niños y sobre los errores parece ser una gran fuente de preocupación.

PAOLA: Es que como te contaba, la escritura interactiva ²⁸ nos ha costado a las dos mucho hacerla, la parte del curso que trabaja y la mayoría que no, por eso hemos tenido que dejarla un poco. Pero ellos salían (a la pizarra), cada uno escribía una palabra. Y después íbamos a hacer un buzón para que le lanzaran solitos, y fueran escribiendo, pero pasa que en la escritura independiente, cuando empezaron a escribir solos, cometen muchos errores y ahí ya los soltamos demasiado. En la escritura interactiva cuesta controlarlos. Entonces creo que ha faltado de parte de nosotros el enseñarles a escribir.

PAOLA: Me cuesta entender el ambiente para hacer una escritura colectiva. En la práctica es más difícil. Si se me ponen a hablar todos, siento que no están aprendiendo [...].

(C2 GSSL N°4 20120831 ELECCION DE CUENTOS)

La docente describe modalidades de escritura utilizadas con los niños: escritura colectiva o interactiva y escritura individual. Estas estrategias no le han resultado satisfactorias a causa de los errores y de la pérdida de control. En el caso de la escritura interactiva, mientras un niño pasa al pizarrón a escribir, el resto de los niños se distrae y se indisciplina; cuando el niño “escribe solo”, debido a que es una situación diferente de escritura, surge una nueva problemática para el docente porque el niño no puede resolver esta nueva situación sin errores. Paola, en este caso, evidencia una dificultad para desarrollar la práctica de “escritura colectiva” debido a que no puede controlar los errores y por eso percibe que los niños no están aprendiendo.

Ante tanta dificultad, Paola renuncia a escribir con niños pequeños:

²⁸ La escritura interactiva es una estrategia en la que el profesor y los niños conjuntamente, componen y escriben un texto. No sólo comparten la decisión acerca de lo que van a escribir, ellos también comparten las labores de la escritura. El profesor utiliza la sesión de Escritura Compartida para modelar las habilidades de lectura y la escritura cuando él y los niños construyen un texto. Los niños al tratar de escribir se fijan en la forma de las letras, construyen una palabra letra por letra; segmentan los sonidos que escucha en cada palabra y dirigen su atención al espaciado entre las palabras y las letras. Para esto deben aprender el abecedario: sus nombres, formas y sonidos. La escritura interactiva es una oportunidad única de ayudar a los niños a ver la relación entre la lectura y la escritura. Extraído de: <http://issitta.blogspot.cl/2007/06/escritura-interactiva.html>.

PAOLA: Nosotras hacemos comentarios (después de leer), pero orales. No resulta mucho escrito en primero [...]

(C2 GSSL N°1 20120824 LOS NIÑOS NO SABEN ESCRIBIR)

La lectura y análisis del material que propone escribir de otro modo en el aula no hace desaparecer las dificultades:

PAOLA: La otra idea [en el documento analizado] era ir haciendo escritura en grupos chiquititos, porque con todos no resulta mucho, y dependen de mí, veo yo, para que aprendan. Pero va a ser un desafío [...] cuando escribimos las cartas me decían "Tía ¿Y cómo se escribe 'te quiero'? ¿Y cómo se escribe? Tía, es que no sé".

(C2 GSSL N°1 20120824 LOS NIÑOS NO SABEN ESCRIBIR)

La docente describe el trabajo de escritura por sí mismo como arduo, porque todos los niños le piden ayuda al mismo tiempo. El hecho de que en el aula los niños no estén habituados a escribir según sus propias conceptualizaciones y que la docente no cuente con un repertorio de intervenciones para ayudarlos a avanzar, seguramente son las razones que hacen que la situación se perciba de tal modo.

Respecto al producto final, que supone la producción de un texto extenso, la escena imaginada o vivida es igual o peor:

PAOLA: Mira, la verdad es que no tuve el tiempo con todos, les decía que leyeran la bruja y la hicieran igual. La bruja que habíamos hecho como curso nunca dijimos que tenía gorro puntiagudo, y después le dije que la dibujaran, para ver la correspondencia, y el 80% de los niños me dibujó una bruja con gorro puntiagudo, y yo ahí me di cuenta, y les dije "Pero niños, ustedes no me dijeron que su bruja tenía gorros ¿Entonces cómo le dibujan gorro?" Entonces no todos dibujaban lo del texto. Ya el último día les dije "Léanlo, y vean si su bruja está igual a la bruja que aparece en el texto" Pero yo no fui verificando, creo que coincidían bastante, pero en el primer ejercicio hicieron la imagen que tenían en su cabeza de las brujas. Pero, no sé.

(C2 GSSL N° 7 20121231 REFLEXION FINAL)

La preocupación por el control, agudizado por la cantidad de niños, domina todo su relato. Las docentes manifestaron, antes de la puesta en aula, que no iban a poder atender a todos los niños; después de la puesta en aula, ratifican que, efectivamente, no pudieron revisar las escrituras de todos los niños.

En todas las citas referidas a escritura, las docentes nos indican que el trabajo de escritura resulta agobiante, debido a las revisiones y versiones relacionadas con cada situación de escritura, cuánto más si se hace referencia a un texto extenso. Según su perspectiva, para tener éxito es necesario ir paso a paso, o parte por parte.

ROSA: Es que en realidad todo lo que es escritura al parecer no resulta si no hay algo bien así, paso a paso. Porque los niños tienden a cansarse, a apurarse y se empiezan a ir por otros caminos. Hay que enganchar al niño, que la producción tiene que ser de principio a fin y cumplir el camino.

(C1 GSE N°2 20121117 LECTURA)

Inclusive, las alternativas de brindar actividades diferentes para niños con posibilidades diferentes no son siempre vividas como soluciones en un contrato de enseñanza donde son los mismos niños los que reclaman hacer todos lo mismo y a la vez:

LAURA: Había un grupo que tenía que descubrir para qué era cada elemento y escribir el nombre, y ese no me resultó. Se quejaron, me decían "¿Pero por qué a los otros les pasa solo para escribir la palabra y nosotros tenemos que escribir todo lo demás?" Era bien avanzado eso de escribir todo, para ellos fue mucho, fue eterno. Y los otros la palabra, tenían que leer mucho...

(C2 GSSL N° 7 20121231 REFLEXION FINAL)

El contrato escolar no solo funciona para los niños. También las docentes adaptan las actividades a los formatos de tareas preexistentes:

PAOLA: Y pusimos una bruja dibujada con todo listo, y ellos tenían que ponerle un nombre, y le pusimos una burbujita de ayuda que decía dónde

vive, cómo se ve... Y había que evaluar vocabulario, y lo que más habíamos trabajado de vocabulario era con brujas, entonces pusimos brebaje, anciana... Y tenían que utilizarlo en esa redacción, pero tenían que escribir un texto. Y pasó eso mismo, iban respondiendo uno por uno: "Vive en una mansión, un gato..." Uno por uno, para ellos era pregunta respuesta. Les costó tirarse a escribir. Pero hubo que escribieron un tipo de cuento, y estaban buenos como cuentos, estaba súper creativo, y lo pudieron incluir de alguna forma. Costó la parte creativa, se quedaron con la bruja tradicional.

(C2 GSSL N° 7 20121231 REFLEXION FINAL)

La práctica habitual de escritura choca aquí con la propuesta de escritura de la secuencia didáctica, porque los niños no saben responder a esta nueva propuesta que rompe con el contrato didáctico instituido. La concepción de enseñanza en la que se enmarca esta condición, comunica primero las letras para luego avanzar hacia la escritura de oraciones, sin llegar siquiera a la de textos. Los niños aprenden a escribir en el marco de ejercicios preparatorios tanto orales como escritos con ejercicios de copia repetitiva con graduación de letras. Contrario a la concepción de escritura presente en la secuencia didáctica que considera que desde "el inicio de la escolaridad los niños están autorizados a escribir por sí mismos en propuestas de escritura que promueven la interacción con otros como condición para aprender. En el marco de estas interacciones ponen a prueba sus ideas, las revisan, las reformulan y así avanzan con creciente autonomía". (Molinari & Corral, 2008, p.13).

6.2.2. Reconocimiento de algunos beneficios de sostener un proceso de escritura en el aula

La secuencia didáctica entra en tensión con este planteamiento, porque propone una actividad de escritura, mientras que las docentes piensan que los niños sólo son capaces de actividades orales.

Una de las situaciones presentes en el material es el dictado al docente o escritura a través del maestro:

Cuando los niños escriben a través del maestro, el docente los habilita para que

se comporten como autores. En estas situaciones, como la tarea de anotar queda a cargo del docente -es él quien decide el sistema de marcas empleadas para escribir y se ocupa de trazarlas-, los chicos pueden centrarse en la composición del texto y liberarse de los problemas que seguramente les plantearía el sistema de escritura. Decimos que los alumnos se comportan como autores del texto porque, al enfrentar los problemas involucrados en la escritura, toman decisiones acerca de qué van a escribir y cómo lo plasmarán e intentan ir adecuando su expresión a las características del género.

Tal como puede advertirse, el foco de las situaciones en las que los niños escriben a través del maestro está ubicado en el proceso de escritura y en el aprendizaje del lenguaje escrito. Cuando se elabora un texto nuevo, se ponen en juego y se enriquecen los saberes sobre el lenguaje que se escribe construido a partir de múltiples lecturas previas. (Lerner, Kaufman, Castedo, 2014).

Marcia relata cómo es el proceso de escritura que realiza, en el que los niños le dictan y la docente escribe.

MARCIA: Yo lo he trabajado (dictado al maestro, el año pasado tuve primero básico, y para mí era extraordinario, uno los subestima de verdad. Y escribimos hartos cuentos, y todos iban aportando. Yo les ponía el pie "Había un vez" y ellos "Tía, una abuela que estaba en una casa de campo" "¿Y qué hacía la abuela en la casa de campo?" "Ah, limpiaba toda la casa" "Trataba de matar a todos los ratones". Para ellos es súper significativo, porque estaban ansiosos de aprender a escribir porque querían hacerlo solitos, y a ellos les gustaba mucho que lo que ellos decían lo escribiéramos. Y después cuando terminaba la hora, ellos iban a pizarra y decían "Mira, eso yo lo dije". Entonces para ellos era muy lindo, muy motivador. Años atrás [...] hicimos un cuento con todos los cuentos de los niños, ellos producían, hacían evaluación, reescritura, y juntamos todos los cuentos e hicimos uno solo grande. Elegimos un cuento, el más bueno, e hicimos una obra, y la presentamos en la capilla, y cobramos entrada, y ahí vendimos los libros que ellos habían producido.

(C1 GSE N°2 20121117 LECTURA)

Marcia nos dice que para los niños es muy motivador dictarle al maestro, porque el problema de qué letras colocar y su orden está resuelto por el docente, y los niños se

centran únicamente en la composición del texto. Sin embargo, aún no se trata de la genuina producción de un texto porque para la docente el valor radica en escribir lo que se dice (“lo que ellos decían lo escribiéramos”).

Son las docentes de la condición 3, quienes han participado en instancias de formación profesional desde una perspectiva psicogenética las que se encuentran en mejores condiciones de acercarse a la situación.

TERESA: Claro, claro. Porque en este caso los niños de primero recién están ampliando su vocabulario. Y nosotros tenemos que decirles que hay palabras que pueden ser remplazadas por otras, y recién el niño ahí va aprendiendo, se va sumergiendo en esta parte del mundo letrado. Y tú le tomas la opinión “¿No podría ir mejor esta palabra?” O si estamos hablando en pasado que la palabra por lo menos quede en pasado, el verbo, la acción, y que se vayan estructurando las frases en forma ordenada “A ver ¿Veamos cómo quedó?” y si hay alguna que no esté pegando... Entonces, en algún momento el chico la tiene que descubrir, y si no, intencionaremos la actividad para que el niño pueda escribir y no se le dé todo hecho. Y cuando el niño se planifica en la escritura, en el para qué vamos a escribir, a quiénes se lo van a leer, entonces ellos se motivan más en ese aspecto, porque no es un cuento de escribir por escribirlo, sino que tiene un sentido, va a ser leído por otros. Igual que cuando se planifica la carta, la carta también se planifica así ¿A quién le voy a escribir? ¿Para qué le voy a escribir? ¿Qué es lo que voy a decir? Y el cuento es algo que voy a parafrasear, a escribir algo parecido al cuento. Entonces, por supuesto que el vocabulario es diferente de un cuento a una carta.

(C3 GSEM N°2 20110816 CONOCER LA SECUENCIA)

La docente relata los aspectos involucrados en el proceso de escritura así como algunos contenidos sobre los que se puede detener: el léxico y los tiempos verbales. La docente evidencia que esta es una práctica habitual.

Teresa ya ha advertido que debe mantener un equilibrio entre quehaceres del escritor y focalización sobre recursos del lenguaje.

TERESA: Claro, porque aquí cuando le está dictando al maestro...Porque eso es lo que pasa con nuestros niños, cuando tú vas con mucha exigencia entonces el niño se bloquea. Porque, por ejemplo, cuando se les hace el trabajo de producir un texto, yo les he dicho a ellos que esa es la primera escritura. Entonces que la primera escritura fluya en ellos, que fluya cómo sea, porque tú no puedes bloquearlo, si en el fondo el chiquillo está súper inspirado, porque si uno entra a corregirlo y a decirle que así no, el chiquillo después no quiere escribir nada.

Entonces, que trabaje con la letra que sea, y en la segunda rescritura ahí vamos a ver esa parte.

(C3 GSEM N°2 20110816 CONOCER LA SECUENCIA)

Las docentes de esta condición, que tienen experiencia en intervenciones didácticas de escritura por dictado al maestro, relatan que las situaciones de escritura representan un arduo trabajo para los niños, pero que, a pesar de ello, éstas forman parte de una práctica habitual.

Observamos cómo las distintas trayectorias profesionales dan lugar a interpretaciones diferentes de los materiales y de su puesta en aula.

6.2.3. Revisión y edición, situaciones inexistentes en las prácticas usuales

En este punto incluiremos las citas de los docentes que dicen relación con el momento de revisión y edición de la galería de brujas. Los docentes que comentaron sobre este punto son los de la condición 2 y 3, quienes llevaron la secuencia al aula. Tomamos la cita de Castedo (2004), quien define la “revisión de textos, entendida como toda reconsideración de una primera textualización, incluyendo tanto los comentarios, opiniones y críticas de autores y lectores como las alteraciones efectivas realizadas sobre el escrito (que incluye las reescrituras)”. El denominador común en los comentarios sobre la revisión y edición en el proceso de escritura, es la complejidad del proceso de revisión. Un hecho inadvertido por los docentes es que, cuando se “revisa” y se “corrige” la escritura, el sujeto está en realidad reflexionando sobre la escritura. Por ello, la complejidad que implica la revisión de la escritura no está en borrar o en cambiar una palabra por otra, sino en reflexionar sobre lo que se está escribiendo.

...la responsabilidad escolar no termina en enseñar a leer y a escribir. Si la escuela solo garantiza las prácticas y no se responsabiliza por la reflexión, la construcción de estos conocimientos queda a cargo del alumno (“que cada quien construya lo que pueda”). La escuela no puede garantizar que todos construyan lo mismo, pero al menos puede ofrecer las mismas oportunidades de reflexión, de

manera que el punto de llegada de todos “se parezca un poco más”. [...] La práctica genera reflexión. Brindar oportunidades de práctica es ofrecer oportunidades de reflexión del lenguaje. Ahora bien, en la alfabetización inicial los momentos de reflexión sobre los usos del lenguaje aparecen durante las situaciones en las que se lee o se escribe. Se trata de una reflexión en uso, totalmente ligada al caso en el cual se está resolviendo un problema de interpretación o producción escrita. Poco a poco, nuevos problemas van dando lugar a que el docente tenga oportunidades de mostrar que los problemas del uso de la lengua se vinculan [...]. (Castedo M., 2014)

Los comentarios de los docentes sobre la revisión y edición, que, en su mayoría, aluden a un trabajo lento, complejo y diverso en situaciones de corrección y de interpretación, nos permiten interpretar que se trata de una práctica poco habitual, y que, en los casos habituales, solo se refieren a aspectos cosméticos como puntuación, ortografía y algo de vocabulario. Es una práctica que el docente realiza de manera anexa al trabajo de escritura, por cuya razón depende de su voluntad realizarla o no. Pareciera que la responsabilidad termina con enseñar a leer y escribir.

La escuela tradicional, de corte conductista y verbalista, ha intentado convencernos (y en muchos casos lo ha logrado) de lo siguiente: si el que enseña explica bien y el que aprende (o debe aprender) está maduro y atento, la tarea debe salir impecable o, a lo sumo, con pocos errores. De esta manera el maestro explica, los niños atienden y luego escriben. Una vez. Luego el docente corrige. Si no encuentra fallas, ambos están satisfechos. Si aparecen pocos errores, la situación es subsanada rápidamente. Pero si el texto presenta demasiadas dificultades y debe ser reescrito, algo huele mal en Dinamarca... (Kaufman, 1994:8)

Las dificultades ya mencionadas por los docentes reaparecen y se reafirman cuando se trata de revisar. Sus comentarios se refieren a la imposibilidad de revisar todas las escrituras de todos los niños, consideraremos esto como un punto a analizar. Otro punto se

enfocará en algunas de las preocupaciones mencionadas por los docentes: la imposibilidad de controlar la escritura por parte del docente, las versiones del texto , la escritura como actividad inusual, digitalización del texto, ortografía y puntuación serían también puntos a tener en cuenta.

Laura, docente de la condición 2, antes de la puesta en aula, visualiza la práctica de revisión como un trabajo, que consiste en revisar las producciones de cada uno de los niños. Además, tiene el imperativo de que todos los niños estén trabajando.

LAURA: Sí, pero viendo uno el otro y el otro.... A todos hay que tenerlos que estén escribiendo y cuando podamos lo vamos a ver, que lo vaya rayando, que borre... Que trabajen siempre.

(C2 GSSL N° 6 20120911 PRESTAR LA MANO)

Teresa, docente de la condición 3, nos explica la dificultad que para ella representa la revisión de la escritura:

TERESA: Porque, claro, ellos pueden producir a su forma, a su manera, a la escritura de niños, y nosotros validamos su escritura, pero tenemos un gran problema que es que no podemos revisarlas todas, por la cantidad de niños, entonces y le digo a este niño "A ver, ven, y dime que escribiste tú" y o ahí voy interpretando lo que él escribió. Entonces esa parte nosotros la podemos hacer con dos o tres niños, porque los demás están todos escribiendo porque no se puede atenderlos a todos. Así que esa parte se trabaja y se valida a escritura pero no como debiera ser, no es que uno pudiera preguntarle a todos "¿Qué quisiste poner aquí?" Entonces, trabajamos mucho lo del parafraseo, y la parte de editar cuando los niños aun están en el proceso de la lectoescritura.

(C3 GSEM N°2 20110816 CONOCER LA SECUENCIA)

La docente, que como dijimos tiene experiencia en estrategias constructivista de escritura, relata que después de la primera escritura de los niños, donde los éstos escriben espontáneamente, procede una segunda escritura, en la que la docente debe intervenir. Este trabajo no pueden realizarlo con todos los niños. [...] el incluir al lector en el proceso de construcción de los textos conlleva naturalmente la necesidad de releer y revisar

constantemente la producción escrita, a fin de ir afinando la puntería en dirección a su eficacia. (Camps A., 2003).

Pero en el resto de los casos, reaparece la preocupación por el control. Observamos que perciben la pérdida de control representa una dificultad.

Teresa, docente de la condición 3, propone un trabajo de revisión “intencionado”, es decir, controlado por el profesor.

TERESA: Yo creo que habiendo tiempo eso se puede hacer (refiriéndose al trabajo de revisión), en la medida que no está bien cohesionado, de que falta algo ahí. Ahí podríamos invitar a que el niño descubra, a ver qué se les ocurre a ellos que se podría poner en vez de eso, y si no hay que entrar, como decía ella, a intencionar. Es decir ¿Qué les parece que lo trabajemos de esta manera? O como muy bien decía acá, volver al texto, y releamos en lo que dice las características del Hada, para que quede mejor escrito.

(C3 GSEM N°2 20110816 CONOCER LA SECUENCIA)

Teresa nos habla de un trabajo de revisión junto al niño, donde el profesor sugiere la corrección al niño.

Gladys nos dice algo muy importante, que tiene que ver con su percepción de que el texto va “a quedar incorrecto”, si la docente no controla esa lectura y con peligro de que persista el error.

GLADYS: Porque si no es intencionado (por el docente), va a quedar incorrecto y se va a seguir manteniendo el error.

(C3 EMI GSEM N°2 20110816 CONOCER LA SECUENCIA)

Laura y Paola, docentes de la condición 2, antes de la puesta en aula, tienen legítimas dudas respecto del proceso de revisión. Recordemos que el contexto en el que estas docentes se desenvuelven no se valora el error como parte del proceso mismo de construcción, sino que es considerado como una falta que debe evitarse y como una comprobación de que el estudiante no prestó atención o no aprendió.

PAOLA: [...] ¿Voy dejando el error o hago que lo corrija más abajo? Porque la idea es que no lo borre, así como esto está malo. Pero ¿Lo tiene que volver a escribir bien, o depende, que quede como quedó?

ENT PRI CL C2 EMI GSSL N°4 20120831 ELECCION DE CUENTOS

LAURA: Pero, igual mostrarles la palabra correcta, no tanto de felicitaciones, porque la escribió, porque era la primera vez que escribía, y no dejarlo pasar.

PAOLA: Es que si le dices que está mal, igual le dices que está mal, y esa no es la idea.

LAURA: Ya pero decirle qué bien porque escribió, porque lo intentó, vas a decirle que la palabra está bien?

(C2 GSSL N°4 20120831 ELECCION DE CUENTOS)

Las docentes presentan aquí un problema derivado de una propuesta conceptualmente distinta las lleva a repensar su práctica y que presenta nuevas situaciones que dudan cómo resolver. La tensión de la corrección se presenta porque al enfrentarse a una propuesta distinta de abordaje de la escritura no encuentran el modo de abordar la corrección de las escrituras de los niños.

Las docentes de la condición 3, en la preparación de la galería de brujas, discuten sobre la modalidad de revisión y sus posibilidades de intervención.

GLADYS: A ver, a mí me asalta una duda. En la primera escritura donde los vamos a dejar con su libertad de expresión, para que escriban lo que se les venga, puede ser que en ningún momento digan, por ejemplo, cómo se visten. En la corrección le voy a permitir corregir el contenido, que es lo que tú estabas diciendo, y dentro del contenido puedo decir que sé yo que falta un aspecto, un criterio...

TERESA: Es que yo creo que los vamos a limitar mucho cuando ellos empiezan a escribir y les empieza a fluir, en la segunda escritura cuando corriamos y se le pida autorización al niño, ahí sí.

GLADYS: Porque ellos están aprendiendo, y no lo puedo dejar tan libre, y no lo estoy reprimiendo, en la segunda escritura, llegamos a un acuerdo.

(C3 GSEM N° 7 20111217 PREPARANDO GALERIA)

Existe una tensión relacionada con el control de la docente en el momento de la escritura. Gladys considera que cuando los niños están partiendo el docente no puede dejarlos tan libre, mientras que Teresa propone que la primera escritura sea libre y sin

correcciones, para que recién en la segunda escritura se aborde el proceso de revisión.

Consideraremos en este punto el proceso en el que el niño realiza distintas escrituras. Las docentes hablan de primera escritura, que no se corrige y en la que el alumno escribe lo mejor que puede; de la segunda, donde se revisa el texto, realizando algunas correcciones; y de la tercera y final. Llamaremos versiones a cada una de estas escrituras.

En relación a la práctica de escritura y la revisión de las distintas versiones, podemos decir que la dificultad reside en que cada niño presenta diferentes problemas, algunos de ellos previstos por el docente (como la puntuación), y otros que éste no pudo prever. Entonces, abordar el trabajo de revisión de las distintas versiones reviste un problema cuando no representa una práctica habitual, o cuando aun siendo habitual solo se concentra en aspectos cosméticos, como la ortografía y puntuación.

Las docentes de la condición 3 perciben el trabajo sobre las distintas versiones de la escritura como una intervención difícil:

TERESA: Claro, porque llega un momento en que tú haces la primera escritura, y tú haces la segunda escritura, donde vuelves a leer y puede que haya que hacer un cambio. Y ya vendría la tercera escritura, donde los niños validan esa escritura y así queda. Porque, por ejemplo, cuando se les hace el trabajo de producir un texto, yo les he dicho a ellos que esa es la primera escritura. Entonces que la primera escritura fluya en ellos, que fluya cómo sea, porque tú no puedes bloquearlo, si en el fondo el chiquillo está súper inspirado, porque si uno entra a corregirlo y a decirle que así no, el chiquillo después no quiere escribir nada. Entonces, que trabaje con la letra que sea, y en la segunda rescritura ahí vamos a ver esa parte.

(C3 GSEM N°2 20110816 CONOCER LA SECUENCIA)

Teresa piensa que la primera versión que los niños realicen debe ser libre para evitarles bloqueo y frustración. Lo más importante es que los niños escriban sin la presión de que algo puede estar errado.

Las docentes de la condición 2, después de la puesta en aula, nos indican la respuesta de los niños en la revisión de distintas versiones.

PAOLA: Sí, es que yo tampoco supe cómo hacerlo. Porque les volví a pasar sus brujas para que vieran qué cambios había que hacerles a los dibujos, y faltó... Por más que lo habíamos hecho todos juntos no sabían qué hacer. Y después yo tenía la duda de qué tan bien tenía que quedar esta parte, según el texto tenía que quedar perfecto, pero no había tiempo...[...]Pero no sabía qué tanto intervenir o que quedara lo que habrían logrado hacer no más.

Creo que con más tiempo ellos hubiesen podido descubrir cómo mejorar lo que tienen por ellos mismos. Pero creo que también a mí me faltó un mejor andamiaje para guiar a los niños, me faltó el saber cómo hacerlo.

(C2 GSSL N° 7 20121231 REFLEXION FINAL)

La práctica de realizar versiones de un texto escrito y sus revisiones no representaba una práctica habitual para éstos docentes ni sus alumnos. Por lo mismo, los docentes no solo no podían tomar previsiones sino que desconocían el tipo de intervención que podían realizar. Además, la gestión del tiempo a la que las docentes estaban acostumbradas tenía relación con la práctica de dictado y copia. Sin embargo, se necesita administrar el tiempo de otra manera al cambiar la situación de escritura. Surge aquí una pregunta relevante: ¿cómo se apropia el docente de una nueva práctica?

PAOLA: Porque nosotras leímos la secuencia didáctica e igual uno puede después encontrar un poco más de información. Quizás haberte visto a ti (la entrevistadora) con un grupo y ver cómo lo hacías.

LAURA: Y hasta dónde uno ayuda.

PAOLA: Sí, también, los límites, a dónde uno pasó a dictarle las cosas.

LAURA: Claro, y ellos esperaban de uno que uno le repitiera las cosas para ellos después escribirla. Me daban la respuesta y quedaban ahí...

(C2 GSSL N° 7 20121231 REFLEXION FINAL)

Las docentes explican que para apropiarse de una práctica inusual buscan leer un buen material, como ya lo relataron en ²⁹ la primera parte, pero que eso no es suficiente. Para ellas resulta necesario la ser acompañada; es decir, ver a otros realizar esa práctica y recibir orientación in situ.

²⁹ Interpretaciones sobre la secuencia didáctica, novedades y dificultades

Laura, indica la relación que hay entre tiempo y escritura de versiones.

LAURA: Me costó más si porque tuve menos días, porque nos atrasamos, y muchos faltaron el último día y tuve que dejar a varios trabajando solos. Lo terminaron, pero no era lo que uno esperaba para una redacción 100% exitosa. Entonces los iba viendo, pero no tenía tiempo para sentarme con cada uno y ayudarles...

(C2 GSSL N° 7 20121231 REFLEXION FINAL)

El tiempo juega un rol importantísimo a la hora de hablar de revisiones y escritura de versiones. Según Laura, el tiempo impide trabajar con aquellos niños que quedaron sin su compañero.

Los docentes de la condición 2, como mencionamos anteriormente, no tenían experiencia en trabajo con estrategias constructivistas en alfabetización inicial. La escritura, tal como la propone la secuencia didáctica, es una práctica inusual. Las docentes reflexionan en 2 oportunidades después de la puesta en aula.

PAOLA: Claro. Igual quizás en otros grupos tuve que meterme mucho más, hay que guiarlos no más. Pero con los que les costaba más tenía que casi dictarles. Yo creo que a esta altura era el texto. Se manejaban más en las palabras, en la separación... Pero en el texto me escribían todo junto, ni comas, ni puntos, todo junto, todo lo que querían decir de la bruja lo ponían, en tres líneas y quedaba toda la información confusa. Sí, o sea, algunos se dieron cuenta de las repeticiones y eso, pero sí, no sé si tanto, pero igual.

Sí, yo creo que sí. A mí me sorprendió la primera vez que escribieron, claro que después no hubo mucho avance. Pero haber llegado a eso igual fue producto de todo... Si les hubiese pedido escribir antes no sé qué hubiera pasado ahí. El avance sí fue poco.

(C2 N°7 20121231 REFLEXION FINAL)

Antes de la puesta en aula, estas docentes creían que sus estudiantes no serían capaces de desarrollar la actividad de escritura, porque se trataba de una práctica inusual para ellos, sin embargo, los niños sí pudieron desarrollar las situaciones propuestas. Estas citas nos muestran de manera relevante como el desarrollo de las situaciones secuenciadas de lectura y escritura habilitó a los niños para escribir la galería. “Pero haber llegado a eso igual fue producto de todo... Si les hubiese pedido escribir antes no sé qué hubiera pasado

ahí”.

En síntesis:

En este contexto, se escriben palabras sueltas y oraciones sin sentido real, alejadas de los significados que la escritura tiene fuera de la escuela. Lerner (2001) nos dice:

En el caso de la lengua escrita, como es sabido, esta parcelación ha sido flagrante: en el primer año de escolaridad, dominar el “código”, y solo en el segundo “comprender y producir textos breves y sencillos; proponer el principio ciertas sílabas o palabras e introducir otras en las semanas o meses consecutivos, graduando las dificultades; en el primer ciclo, presentar exclusivamente textos de determinados géneros y reservar otros para el segundo” (Lerner, 2001a, p.30).

La escritura es un objeto de evaluación y no de enseñanza: no un proceso, sino un resultado. Aquí se escribe cuando comienza la hora de clase y se termina cuando suena el timbre. Se comienza a escribir cuando se define un tema y se termina cuando se pone un punto final y la docente revisa lo realizado. No hay responsabilidad alguna para el alumno más que cumplir la tarea. Se escribe en solitario. Se escribe bonito para que quede en el cuaderno. (Lerner, 2001a).

La lectura de una propuesta diferente de escritura hace aflorar una gran preocupación por el control del error y de la participación de los pequeños. A la vez, permite comenzar a vislumbrar algunas posibilidades hasta entonces inadvertidas.

Capítulo III: Conclusiones

Las decisiones que asumen los docentes en la planificación y el desarrollo de sus clases suponen conocimientos didácticos y se despliegan en condiciones específicas de trabajo. La deliberación acerca de qué se toma y qué se modifica de una propuesta didáctica elaborada por otros (docentes o especialistas) constituye una oportunidad para indagar tales conocimientos y condiciones. A partir de allí, entendemos que el encuentro entre grupos de docentes y materiales diseñados para la enseñanza merece ser estudiado detenidamente. Investigaciones precedentes mostraron que, en la formación docente, los intercambios entre maestros posibilitan elaborar conceptualizaciones que inciden en sus prácticas (Eizaguirre, 2009, Gogni, 2010; Laxalt, 2014).

En el marco de los procesos de formación de docentes en servicio, el interés de esta indagación se centra en los procesos de asimilación del saber didáctico que, tal como lo hemos definido, es “...un conjunto organizado de respuestas validadas en las aulas - siempre provisionales y contextualizadas-...” sobre qué, para qué, cómo enseñar (p. 17). Más específicamente, se ocupa del modo en que las microhistorias de experiencias formativas de los docentes se relacionan con las formas de asimilación del saber didáctico y las transformaciones que resultan posibles en consecuencia. A su vez, cada historia particular de formación se halla siempre inscrita en el devenir de políticas educativas propias de los contextos en que se desenvuelve (reconstruimos el concepto de microhistoria a partir de la descripción de Bronckart 2010, citada en p. 15).

Utilizamos un dispositivo de indagación donde presentamos el diseño de una secuencia didáctica a un grupo de maestras cuyas prácticas usuales eran muy diferentes a las descritas en el material referido. De este modo, pudimos preguntarnos sobre sus interpretaciones: qué les resultó novedoso o difícil, qué proponen modificar, cuán viable consideran la propuesta, etc. Es decir, apuntamos a comprender las razones que explican las diversas formas de asimilar “lo nuevo”.

El diseño para indagar las opiniones de los maestros, siempre entrevistados en parejas a fin de favorecer la explicitación de sus ideas, supuso tres condiciones diferentes. Cada una fue planificada “a imagen y semejanza” de prácticas posibles de formación continua o del trabajo colaborativo de grupos de docentes de manera independiente. En la condición 1 (p.30), las maestras analizaron la secuencia didáctica sin el compromiso de

desarrollarla en el aula, tal como sucede cuando los docentes se encuentran estudiando materiales destinados a orientar sus prácticas pero no requieren ponerlos en acción inmediatamente. En la condición 2 (p.31), analizaron y planificaron la secuencia y la desarrollaron en aula. Si bien el investigador intervino para ayudar a comprender el material durante la planificación, no estuvo presente durante puesta en aula. A posteriori, se entrevistó nuevamente a los docentes para que relataran su trabajo y las razones que los llevaron a tomar las decisiones que ratificaron o modificaron lo planificado. Esta condición se asemeja a la situación en la cual los docentes acceden a materiales de divulgación para orientar sus prácticas y las desarrollan según sus interpretaciones. En tal condición, es esperable que modifiquen en la acción aquello que consideran necesario. En la condición 3 (p. 31), a partir del material entregado, planificaron una secuencia de clases, la desarrollaron con acompañamiento del investigador y, a posteriori, también analizaron la puesta en aula. Esta condición se asemeja a la asistencia de un asesor (capacitador, formador, directivo...) dentro del aula durante el proceso.

Docentes estudiando: respuestas y reflexiones ante el desafío de lo complejo

Las docentes entrevistadas en las tres condiciones interpretaron la secuencia didáctica desde procesos de socialización profesional desarrollados en un contexto particular, muy distinto al de la producción de la secuencia. La secuencia didáctica representa una novedad. Al mismo tiempo -en algunos casos y por la misma razón-, las docentes anticipan o advierten dificultades que la puesta en aula ratificó o modificó.

A pesar de la distancia entre el material que las maestras entrevistadas parecen consultar usualmente (mucho más asertivo y conciso) y el que se les presentó (extenso y abierto a opciones), este último les resultó claro y ordenado (p. 34-35). Es decir, se encuentran ante una propuesta didáctica totalmente novedosa, no solo en contenido sino en la forma de ser comunicada. Pero la novedad no encierra en sí misma una dificultad que impida imaginar el que sea posible desarrollarla en la acción. El material “se entiende”; la distancia en las concepciones didácticas no supone una incomprensión o rechazo de las propuestas.

Además, las docentes valoran especialmente el carácter “orientativo” o de “proposición abierta” que oponen a la “prescripción”.

En efecto, como se puede apreciar en el Anexo (p. XVI), donde se encuentra la propuesta analizada, sobre la base de una descripción general de un recorrido posible se articulan una serie de expansiones sobre el contenido de los géneros de referencia, sus contextos de producción, circulación y transformaciones por fuera de la escuela y dentro de ella (“Cuentos tradicionales” y “Producir una galería”); sobre posibles intervenciones frecuentes en las aulas, que ponen el acento no solo en la historia sino también en el relato (“Escuchar leer cuentos” y “Revisar escritura colectiva”); sobre profundización en algunas situaciones poco usuales en las prácticas de aula del contexto de origen (“Revisar epígrafes”); sobre la articulación –a través de situaciones específicas- en contenidos fundamentales de la alfabetización inicial (“Sistema de escritura” y “Ortografía”).

Es decir, el material es extenso y no admite una lectura lineal. Permite y obliga a pensar alternativas, elegir distintos caminos didácticos, enfatizar ciertos contenidos u otros... abre un margen importante de decisión ante la gestión de la clase. Al mismo tiempo, desafía constantemente al lector-docente a elegir y fundamentar decisiones, ya que, tal como está presentado, no puede ser llevado al aula. Es necesario que tome decisiones acerca de qué seleccionará para su grupo, por qué, en qué orden, con qué frecuencia, etc. Este proceso es, en sí mismo, una reconstrucción de la secuencia propuesta.

Para los docentes entrevistados, encontrarse con unas orientaciones que no prescriben u oprimen la acción, sino que la abren a diversas posibilidades, resulta una novedad –lo cual, en sí mismo, constituye un dato- y, a la vez, tal desafío intelectual que los satisface y no les causa rechazo. Tal actitud habla de la necesidad de ser tratados como profesionales.

Asimismo, pareciera que en los materiales que usualmente consultan no estuviese presente, o no se advirtiese la presencia de conocimientos de disciplinas de referencia que sustenten las decisiones didácticas. Les resulta totalmente novedoso que el material despliegue un capítulo completo (“Cuentos tradicionales”) sobre el género que se va a leer (el cuento tradicional centroeuropeo), sobre los contextos originales de producción, circulación y recepción de estas obras, así como el concepto de versión, especialmente referido a las transformaciones en la historia de estos cuentos (p. 35). Se

trata de las novedades más importantes encontradas por estas docentes. Nótese que no sucede lo mismo con “Producir una galería”, donde las descripciones a propósito de las imágenes, tanto o más complejas que los cuentos, no son tomadas como tema central de los intercambios -¿Por qué no se advierte que allí hay un género específico?-. Entender de dónde vienen esos cuentos que “siempre” leyeron en el aula, lejos de ser una información más, parece provocar en ellas una satisfacción especial que hace más interesante su práctica de enseñanza y le otorga un nuevo sentido a su trabajo.

El entusiasmo por estos saberes novedosos no impide que algunos docentes adviertan que el desarrollo de la secuencia didáctica requiere de una preparación respecto del género, la que no está disponible para todos. Para que se cumpla con el propósito de que los niños se apropien de los géneros, se requiere de una intervención del docente que permita a los pequeños apreciar sus dimensiones. Éste no es un aprendizaje natural sino que constituye una enseñanza intencionada por parte del docente. Por lo mismo, el saber sobre el género es una condición necesaria que requiere de un docente preparado.

Al mismo tiempo, la condición necesaria no es suficiente: es necesario saber sobre el género pero también sobre cómo comunicárselo a los alumnos. Es por ello que también valoran positivamente la disponibilidad de conocimientos didácticos en el material estudiado. El género adquiere un sentido en la secuencia didáctica (seguir el personaje prototípico de las brujas para producir una versión propia para una galería de brujas) y no se presenta solo en sí mismo, sino en pos de perseguir propósitos más precisos de enseñanza (apreciar diferencias entre versiones, encontrar lo común y lo distintivo de cada bruja, acceder a ciertas expresiones propias de la lengua escrita de estos cuentos o desarrollar situaciones articuladas con el contenido tratado de cara a la indispensable adquisición del sistema de escritura, etc.). Habitadas a enseñar el cuento en algunas clases, las características del lenguaje en otras y el sistema de escritura todavía en otras, la articulación les resulta novedosa.

Desde las prácticas usuales, donde cada fragmento de contenido se corresponde con una clase, aparece como novedoso el desarrollo de una secuencia de clases donde el acercamiento al conjunto del contenido es aproximativo y que, a la vez, presenta en cada clase un contenido completo y complejo. Específicamente, ellas señalan como novedad que el criterio fundamental de organización de las actividades sea una secuencia en torno a un

personaje prototípico, algo que pareciera que nunca habían hecho en su trabajo habitual. Se puede inferir que no solo secuencias de este tipo (seguir a un personaje) sino otras, como seguir a un autor o profundizar sobre un motivo literario, no son prácticas presentes en las aulas. La presencia de un producto final (la galería de brujas), así como el personaje mismo (las brujas), forman parte de un modo de trabajo escolar totalmente ajeno a este colectivo docente.

Advertir que existen otras formas de trabajo lleva a reparar en las diferencias con lo que se hace usualmente. Por ejemplo, que la continuidad y la progresión en la lectura de cuentos es una condición para arribar al producto. Llegar a una producción satisfactoria u óptima depende, en gran parte, de haber leído intensamente una diversidad de cuentos desde el primer año, con continuidad y progresión. De lo contrario, el resultado sería otro. Podemos decir, sin temor a equivocarnos, que han conceptualizado una condición didáctica indispensable. No lo han hecho desde la acción, sino a partir de la interacción con un material que la sostiene implícita y explícitamente.

Cuando la secuencia propuesta se lleva a la acción didáctica, los niños tienen la palabra (p.38). Las docentes entrevistadas descubren que los niños pueden realizar inferencias y encontrar regularidades en las obras. Advierten que esto sucede cuando, justamente, no media una pregunta explícita sobre el contenido sino que se alienta la interpretación sobre el relato. El hecho “alivia” el trabajo docente, porque significa una mayor autonomía de los pequeños, a la vez que permite superar la interpretación literal, algo reservado antes sólo a los niños mayores. Los niños pueden construir un sentido más profundo de la obra y las docentes toman conciencia que se debe a una forma diferente de desarrollar su práctica de enseñanza. El encuentro entre los docentes y el material desencadena respuestas diferentes (y más profundas) de los niños.

Por último, recuperemos que el dispositivo de indagación parece válido como forma planificada “a imagen y semejanza” de prácticas posibles de formación continua o de trabajo colaborativo de grupos de docentes de manera independiente. Las maestras refieren recordar una huella de su formación inicial: volver a sentirse estudiante. Al hacerlo, recuperan el trabajo docente como un proceso de formación continua y hacen evidente la necesidad de seguir estudiando. La indagación es vivida por ellas de este modo, mientras que el estar siendo objeto de una investigación pasa a un segundo plano. Podemos decir que

se ha logrado hacer del objeto un sujeto participante. En sus propias palabras, ellas leen la secuencia tal como lo hicieron en su formación inicial durante su vida universitaria (p.38). Este hecho nos alerta sobre la ausencia de espacios de formación una vez concluida la formación inicial.

Los condicionantes del trabajo docente: tensiones entre el contexto escolar y extraescolar

El análisis de los condicionantes internos y externos del trabajo docente permitió entender algunas de las modificaciones que propusieron realizar o realizaron las docentes y que afectaron las formas de enseñanza efectivamente desarrolladas en el aula, más allá de las previsiones y propuestas didácticas diseñadas inicialmente.

Las docentes que implementaron la secuencia didáctica propusieron cambiar el personaje prototípico de las “brujas” por el de las “hadas” debido a las contradicciones que encontraron entre el contexto escolar y extraescolar (p. 44). El personaje prototípico “brujas”, tal como es considerado en la cultura extraescolar, entra en tensión con un aspecto de la cultura escolar como es la enseñanza de valores. Dado que el tema “brujas” es considerado por la docente como algo negativo, porque se encuentra en tensión con la necesidad de enseñar “qué es lo bueno”, y alejado de las experiencias positivas que la escuela debería promover.

Las docentes le otorgaron un peso importante a los saberes extraescolares de los niños y esto afectó las maneras en las que interpretaron la secuencia didáctica (p. 51). Para las docentes, la ausencia de saberes extraescolares (escaso vocabulario, ausencia de prácticas de lectura familiares, no disponibilidad de textos escritos) limita las posibilidades de avanzar en sus aprendizajes. Si bien consideran que la secuencia puede desarrollarse igualmente, advertimos que esta preocupación operó como condicionante. Cabe destacar que las justificaciones de esta dificultad se ubicaron en el contexto extraescolar pero, en realidad, se vinculan a condicionantes escolares que las mismas docentes reforzaban. Estos niños estarían en desventaja con respecto a otros niños que podrían ser apoyados por sus padres, pero la no creencia de las docentes en la capacidad de la institución escolar y de

ellas mismas para sopesar los puntos de partida desventajosos, vuelve prácticamente imposible revertir la situación. Por ello, sostenemos que se trata de un condicionante que se presenta como externo pero que podría, al menos, ser moderado por la acción didáctica.

Por último, las prácticas habituales de enseñanza también operaron como condicionantes internos en el modo de interpretación de la secuencia didáctica por parte de las docentes (p. 54). Las prácticas de enseñanza a las que estas docentes están habituadas representan la reproducción de un modelo con el objetivo de mejorar la caligrafía. La enseñanza de la escritura parece basarse en la presentación aislada de letras para asociar la forma con el sonido que representa. A diferencia de esta práctica habitual, la secuencia didáctica propuesta parte de una concepción constructivista de enseñanza de la lengua escrita, según la cual los niños están habilitados para escribir por sí mismos y para poner en juego sus conceptualizaciones acerca de la lengua escrita. Mientras que las prácticas habituales otorgan una sensación de mayor control y facilidad de concreción, la propuesta constructivista se percibió inicialmente como desafiante y difícil de implementar.

Sin embargo, las docentes que sí desarrollaron la secuencia en el aula pudieron revertir esta suposición inicial. No sólo se diluyeron los temores previos, sino que evaluaron de manera positiva las producciones escritas finales de los niños. También pudieron advertir, a partir del análisis de la práctica, la relación entre las condiciones didácticas a generar en el aula y las posibilidades de avance de los niños (p. 57). En efecto, enseñar a escribir requiere una intervención sistemática por parte del docente que, sin embargo, no consiste en decir a los niños qué deben escribir sino en permitir que los niños decidan qué van a escribir y cómo hacerlo. Las docentes pudieron advertir que, cuando les dieron la oportunidad de escribir y los acompañaron en el proceso de escritura, los niños estaban involucrados en dicho proceso y que efectivamente sabían qué escribir: “yo sentí sus ideas, de cómo lo estaban pensando ellos”.

El análisis realizado en este punto nos alerta acerca de la importancia de considerar las mediaciones sociales en los procesos de formación docente. No sólo los conocimientos previos de los docentes marcan una frontera de máxima y de mínima para la asimilación de lo nuevo, sino que también, los contextos extraescolares y escolares inciden en los límites

de aquella frontera. Si bien los contextos de formación son experiencias formativas deliberadas, donde cada individuo construye su experiencia formativa, la historia individual encuentra tanto su límite como su posibilidad en lo colectivo. El actuar de las docentes, las decisiones que toman, las razones que las motivan, no son meramente individuales sino que están permeadas por los diferentes contextos en los que interactúan.

Condicionantes internos del trabajo docente: tensiones a propósito de un sistema escolar impregnado de evaluaciones.

El maestro no solo se apropia e interioriza la secuencia propuesta desde su historia preexistente, que marca fronteras mínimas y máximas para la asimilación de lo nuevo, sino que también se encuentra inserto en un sistema que marca los límites donde se modela la acción y se reafirma o se contradice el propio pensamiento.

Todos los maestros y maestras se refieren a las evaluaciones, mediciones y pruebas (así como a los métodos instituidos y a los programas de estudio) como componentes del sistema escolar que inciden para interpretar la secuencia estudiada. Específicamente, se trata de un juego de aceptaciones y rechazos, siempre parciales y contradictorios, entre lo que se puede y se debe hacer y pensar, por un lado, y lo que se sostiene desde la propia historia como válido o se descubre como posible a partir de material nuevo, por otro.

Hemos señalado que la historia de las pruebas escolares está lejos de ser natural (ha sido descrita en p. 75 y siguientes). En la actualidad, las evaluaciones son una parte inseparable de la realidad escolar en el contexto indagado, instituidas a través de un conjunto de pruebas de distinto orden (internacional, nacional, comuna, de escuela y de sala de clases) y de varias décadas; unas se han sedimentado sobre las otras entramando una tarea compleja a la cual los maestros destinan gran parte de su tiempo de trabajo.

Las docentes dan cuenta una y otra vez de cómo la estructura de las pruebas actuales actúa como condicionante y dirige la acción didáctica.

El tiempo ocupa un lugar central en las preocupaciones de los maestros: si los programas prescriben ciertos contenidos, si algunos de esos contenidos serán objeto de medición, no sería posible ni aconsejable dedicar demasiado tiempo didáctico a una serie de situaciones de lectura y de escritura que no serán objeto de medición (p. 48). En principio,

perciben que la secuencia propuesta destina mucho tiempo a desarrollar situaciones que no conducen a los contenidos a evaluar. El razonamiento resulta pertinente desde el punto de vista de las necesidades de la acción de cada maestro de cara a la institución a la cual responde. Además, estos maestros no perciben la presencia de contenidos prescritos y evaluables en las actividades propuestas (que también los hay, aunque no presentados del modo en que usualmente los encuentran).

Un análisis más profundo nos muestra la tensión entre enseñar muchos contenidos fragmentados versus enseñar un campo de contenidos a través de un conjunto de situaciones. Es evidente que en las prácticas usuales y prescriptas el primer paradigma es el dominante (recuérdese la estricta distribución de tiempo descrita en el Programa de Lenguaje 1º básico, p. 59). En un fluir del tiempo didáctico distribuido entre momentos de evaluación de distinto nivel y clases estrictamente programadas en fragmentos de tiempo, los docentes que se encuentran en las condiciones que deben llevar la secuencia al aula, la alojan en el tiempo “intermedio” entre la aplicación de una evaluación y de las siguientes. La evaluación no es un momento de la enseñanza para apreciar más detenidamente sus efectos; la evaluación “manda” por sobre la enseñanza, mientras esta última se acomoda a ella.

Complementariamente, cuando finalmente la secuencia se desarrolla en el aula, las entrevistadas reconocen inmediatamente que enseñaron contenidos, “que dieron algo”. Entonces, si se ha invertido tiempo de enseñanza, inmediatamente se diseña una prueba para evaluarla, para dejar asentado lo que se ha enseñado. La recolección y análisis de los trabajos producidos por los pequeños no es suficiente. De allí que hemos afirmado que el resultado del examen parece ser vivido no como un rastro del aprendizaje sino como el aprendizaje mismo y como evidencia de la enseñanza brindada por el docente.

La relación lectura- escritura merece una mención especial.

El tiempo destinado a la lectura y su evaluación es relevante. Se evalúa el Dominio Lector en todos los niños (de manera prescripta desde 2º, pero en los hechos desde 1º). El dominio lector mide la calidad y, especialmente, la cantidad de palabras por minuto leídas en voz alta (Arauco, p. 61, cap. 2). De manera que, dentro de las distintas prácticas de lectura, solo se pone el foco en una, la lectura en voz alta, dejando de lado otras como la lectura exploratoria, la búsqueda de información específica, la relectura en profundidad,

etc. Además, es solo ese contenido el que cuenta a la hora de pensar y organizar estrategias de ayuda complementaria para los diferentes grupos. La presión y exigencia en obtener buenos resultados en las evaluaciones hace que dedicar tiempo didáctico a la lectura en voz alta, con la mayor velocidad posible, resulte un contenido prioritario frente a otros como debatir interpretaciones de un texto apelando a la relectura o producir textos extensos. Sin embargo, las docentes saben bien que en este paradigma los niños aprenden a leer rápido, pero que, en muchos casos, solo decodifican rápido sin acceder a ningún sentido. Al señalar esta contradicción, atestiguan que las evaluaciones son parte de los condicionantes de la enseñanza y que no forman, necesariamente, parte de sus genuinas convicciones. Esto las preocupa mucho.

La importancia destinada a la escritura en la secuencia entra en conflicto con los énfasis puestos por el sistema escolar en la lectura (ya se ha explicado su origen) y con el tiempo destinado a su evaluación: si lo que se va a evaluar es lectura, la escritura debería recibir menos tiempo de enseñanza (no es lo que sucede en la secuencia, de allí la contradicción). La desatención a la escritura es tal que no se incluye dentro de la planificación de las docentes. El razonamiento es válido aunque no por ello justo, dado que se trata de enseñar a leer y a escribir, reconociendo que existen relaciones profundas aunque indirectas entre las dos prácticas.

Igual que en el caso anterior, el razonamiento explicitado por las maestras no las deja despreocupadas. Todo lo contrario. Se dan cuenta de que si trabajan con la “mira en el SIMCE, dejarán de lado la escritura”, cuyo bajo nivel les preocupa, lo que atribuyen a que recién en segundo grado empezaron a trabajar la producción de textos. Tienen conciencia de que son maestras alfabetizadoras y que tanto leer como escribir son prácticas necesarias y complementarias.

La práctica de producir textos más extensos que la oración con niños pequeños les es ajena. En las pruebas comunales aparece el contenido “código de la lengua escrita” pero se evalúa el saber sobre las letras como un elemento aislado. Las docentes que tuvieron una preparación constructivista en algún momento de su formación, consideran que los avances que los niños realizan en su comprensión acerca de las reglas que rigen el funcionamiento del sistema deberían evaluarse. Sin embargo, no lo enseñan así ni lo evalúan como tal. En

consecuencia, articular las concepciones constructivistas de la enseñanza con las demandas institucionales constituye una dificultad.

Es tal vez por este motivo que las actividades de escritura resultaron “difíciles” para los maestros que realizaron la puesta en aula. La dificultad no radica en escribir sino en producir textos extensos, más allá de palabras y oraciones fragmentadas, donde aparecen contenidos jamás trabajados, como coherencia, cohesión, progresión temática, etc.

Por todo lo dicho, podemos afirmar que la medición nacional de lectura opera como un condicionante externo que restringe ciertos contenidos en el inicio de la alfabetización, concretamente, la producción de textos escritos. La autonomía del docente parece relativa ante las limitaciones y exigencias de sus condiciones laborales (p. 50).

En este contexto, la secuencia puede ser vista desde dos extremos: como una dificultad, si las docentes consideran sin cuestionamiento alguno la relación tiempo-contenido que se asume en el nivel curricular de los planes y programas; o como una novedad digna de ser analizada y experimentada, si las docentes parten por cuestionar la poca importancia que se le atribuye a la “escritura” en el diseño curricular y en los instrumentos de evaluación. En cualquier caso, cada docente se ubica en algún punto dentro de este continuo.

Qué y cómo se lee o cómo cuestionar lo instituido

Tanto en el análisis de las situaciones de lectura de la secuencia como en la selección de textos que suelen realizar las docentes entrevistadas, se puede advertir el peso de la tradición escolar y las prácticas de enseñanza habituales. Las interpretaciones que las docentes realizaron, ya sea de quienes implementaron la secuencia como de quienes solo hicieron análisis preliminares, están fuertemente atravesadas por la tradición del contexto escolar. Este contexto se caracteriza por formas de enseñanza donde el orden y la disciplina resultan centrales (p.88): los niños deben levantar la mano para hablar, tienen prohibido pararse sin permiso de la docente, no pueden trasladarse libremente por la sala de clase, etc. Estas normas de disciplina marcan límites, regulan las interacciones en el aula y mantienen un orden necesario, pero llevadas al extremo, pueden empobrecer la actividad cognitiva de niños y docentes, que pasan a estar más preocupados por la disciplina que por el

aprendizaje. Estos supuestos de partida afectan especialmente las situaciones de lectura donde necesariamente se producen intercambios entre varios participantes. Y a tal punto, que las docentes entrevistadas no pueden ni siquiera analizar el contenido de los intercambios lectores, ya que se empantan en el supuesto “desorden” que está presente en las clases ofrecidas como modelo (p.89).

La manera en que las docentes entienden qué significa comprender un texto es solidaria con la preeminencia que le otorgan al orden y la disciplina en la clase escolar. Mientras que la secuencia propone diferentes formas de interacción con los textos que se leen (elaboración de interpretaciones y confrontación con otros, relectura de partes del texto con diferentes propósitos, desarrollo de diferentes prácticas de escritura), las docentes se encuentran habituadas al trabajo con cuestionarios orientados a controlar la comprensión del significado del texto. En este escenario, las situaciones de lectura que se proponen en la secuencia didáctica producen un quiebre importante con respecto a las prácticas habituales. A juicio de las docentes, si los niños tienen dificultades para responder cuestionarios, tendrán muchas más para describir por escrito su bruja, como lo solicita la secuencia.

En este contexto, la enseñanza del vocabulario se considera requisito de la comprensión lectora y, a la vez, el propósito central que motiva las lecturas (p. 98). Se entiende así a la lectura como enseñanza de vocabulario, círculo virtuoso donde comprender un texto es entender las palabras y donde se lee para aprender nuevo vocabulario. La secuencia didáctica propuesta se analiza y se valora desde esta perspectiva, es decir, desde el nuevo vocabulario que permite desarrollar o desde las dificultades que algunas palabras podrían presentar a los niños y que por ello habría que evitar. A pesar de que el círculo virtuoso a veces no funciona como tal, las docentes no resignan en ningún momento el papel que le otorgan al trabajo con el vocabulario para promover la comprensión de los textos. La diferencia que las docentes sí pueden advertir como novedosa en la propuesta, es que el vocabulario se aprende de manera implícita y no a partir de un trabajo específicamente destinado a comprender los significados aislados de las palabras. A pesar de que ellas mismas constatan que saber el significado de las palabras no garantiza la comprensión del texto, el trabajo con la secuencia propuesta –que dista mucho de su propia perspectiva - no parece haber influido en las docentes y la importancia que le otorgan al vocabulario.

Aunque la forma en que leen para los niños parece no haber sido cuestionada por ellas a partir de la propuesta didáctica, las docentes entrevistadas sí destacan haber enriquecido los criterios de selección de las obras a leer. El criterio que expresan con mayor claridad es el de “versión”. Es a partir del desarrollo de la secuencia didáctica que ellas reflexionan acerca de la existencia de distintas versiones de los cuentos y de que dichas versiones pueden ser de diversa calidad, aunque no parece claro qué criterios podrían considerar para evaluar la calidad (p. 101). Es aquí donde vuelven a criterios que ya sostenían previamente, como la transmisión de valores, la extensión de las obras o la diferencia con respecto a producciones multimediales, como Disney u otras temáticas afines y atractivas para los niños.

La lectura de textos informativos fue señalada como una práctica desafiante para aquellas docentes que no estaban acostumbradas a desarrollarla: “A mí me pasó que me costó leer el texto, porque estoy acostumbrada a leer cuentos”. De todas maneras, no parece haber sido un obstáculo para afrontar la novedad.

Con relación a los procesos de formación docente, cabe destacar el peso que la tradición escolar tiene en la apropiación que pueden hacer las docentes de las nuevas propuestas y en qué sentido éstas modifican lo instituido. Ciertos aspectos muy fuertes en la tradición del contexto escolar de las docentes, como el trabajo con el vocabulario, no parecen haber sido cuestionados. Mientras que otros, tales como el trabajo con diversidad de textos (diversas versiones de textos literarios y textos informativos) parecen haber sido novedades mejor comprendidas por éstas.

Qué y cómo se escribe o cómo hacerse cargo del proceso de escritura

Ya hemos mencionado que, si bien la escritura cuenta con la misma carga curricular que la lectura, según lo dicho por los mismos docentes, ésta pasa a segundo plano debido a que representa un arduo trabajo, ocupa mucho tiempo y no es evaluada en primer año.

La copia y el dictado dominan las prácticas usuales de escritura de los maestros entrevistados. Por otro lado, las prácticas de escritura que propone la secuencia implican procesos recursivos de producción de textos extensos y completos, con momentos

específicos de reflexión sobre las unidades y relaciones del sistema de escritura. ¿De qué modo se encuentran y desencuentran estas dos perspectivas sobre la escritura?

Encontrase con una secuencia de trabajo para primer año con un enfoque procesual y recursivo sobre la escritura provoca una resignificación de las docentes sobre sus prácticas de copia. Algunas advierten que las actividades de escritura que desarrollan habitualmente no lo son en realidad, porque se trata de copiar de un modelo producido por el docente o de la reescritura de lo escrito por otros, en lugar de una producción de escritura propiamente dicha. Otro tanto sucede con los dictados: ellas señalan cómo el dictado es una actividad de transcripción que no habilita al niño para situaciones reales de escritura. Las docentes advierten que el dictado, tal como se usa habitualmente, no considera que los niños se apropien de prácticas que le permitan pensar en qué escribir, cómo componer el texto y cómo inscribir lo compuesto sobre el papel.

Sin embargo, son conscientes de que enseñar a escribir “de verdad”, no es tarea sencilla. El trabajo de escritura propuesto en la secuencia les resulta agobiante, debido a las revisiones y versiones relacionadas con cada situación de escritura, mucho más si se hace referencia a un texto extenso. Los mismos niños no saben responder a esta nueva propuesta que rompe con el contrato didáctico instituido. Ellos están habituados a repetir primero las letras para luego avanzar hacia la escritura de oraciones, sin llegar siquiera a la de textos. Cada letra supone ejercicios preparatorios graduados, tanto orales como escritos. Pero, al enseñar a escribir textos, el contrato se rompe. Se pide a los niños que dicten al docente un texto para ser escrito o que se animen a escribir algo extenso aunque se equivoquen en algunas letras, porque van a tener oportunidad de revisar y mejorar el escrito más de una vez. Algunos niños no están dispuestos a lanzarse un desafío así en un contexto donde no se valora el error como parte del proceso mismo de construcción, sino que se le considera como una falta que debe evitarse y como una comprobación de que el estudiante no prestó atención o no aprendió. El problema es que si no se lanzan, postergan (tal vez para siempre) la posibilidad de una escritura genuina. Las maestras perciben esta contradicción y saben que no tiene una solución inmediata.

Inclusive, la alternativa de brindar actividades diferentes para niños con posibilidades diferentes no siempre es vivida como una solución, dentro un contrato de

enseñanza donde los mismos niños demandan hacer todos lo mismo y de manera simultánea (algo que seguramente harían también los padres).

Las maestras entrevistadas extienden sus reflexiones a la relación con las familias: ¿Qué hacer si estas actividades son percibidas por los padres de los niños como verdaderas actividades de escritura? Quitarles espacio para dar lugar a procesos no del todo visibles para quienes no están preparados en el tema, redundaría seguramente en conflictos y dificultades.

No obstante, pueden reconocer algunos de los beneficios de sostener un proceso de escritura en el aula. Esto es más sencillo para las docentes que en sus trayectorias profesionales han desarrollado, al menos, situaciones didácticas de escritura por dictado al maestro. Las docentes que llevan las situaciones por primera vez al aula, descubren que en el proceso de escritura es más sencillo que aparezcan algunos contenidos con sentido: el léxico y los tiempos verbales. Algunas llegan también a tomar consciencia de que debe mantenerse un equilibrio entre los quehaceres del escritor y la focalización en los recursos del lenguaje. Esto les asegura que se articule la práctica de la escritura con recursos de la lengua, ya que ambos son contenidos solidarios. En palabras de las docentes, revisar la escritura es difícil, debido a la pérdida de control y la diversidad de problemas que es necesario atender al mismo tiempo, a lo largo de intervenciones distintas. Cada niño presenta problemas diferentes, algunos de ellos previstos por el docente (como la puntuación), y otros que éste no pudo prever. Este no es un problema de los maestros, aunque ellos lo vivan como tal, sino un problema de la lengua que, salvo en algunas pocas dimensiones como la ortografía o ciertas normas muy generales de puntuación, ofrece siempre un abanico de opciones y variantes. A pesar de la complejidad, varias maestras reconocen que tienen que lanzarse a la producción de borradores sucesivos, y que hacerlo es indispensable, porque enseñar a escribir es enseñar a releer y revisar constantemente.

En síntesis, el encuentro con una perspectiva de trabajo procesual y recursivo sobre la escritura en el aula produce preocupación en las maestras entrevistadas, debido a la pérdida de control que supone ante la aparición de errores no previstos y a la posibilidad de una participación menor de todos los pequeños. Pero a la vez, les permite vislumbrar algunas posibilidades hasta entonces inadvertidas: que es posible articular las prácticas del

escritor y los contenidos de la lengua con sentido; que es necesario no postergar los textos extensos; y que es indispensable enseñar a releer y revisar lo que se escribe.

Consideramos que así como las docentes participantes en esta investigación tomaron conciencia que una forma distinta de desarrollar la práctica provoca mejores y más profundas respuestas de los niños, también los docentes expuestos a un material didáctico, distinto al que usualmente tenían contacto, no solo les da la posibilidad de sustentar sus decisiones didácticas— y considerarse a su vez como profesionales— sino que se transforma en un dispositivo de formación. El trabajo docente es vivido como un proceso de formación continua al interior de las salas de clases, espacios tan valorados por ellas como su formación inicial. Las salas de clases se convierten así en espacios privilegiados, donde el docente construye el saber didáctico como respuesta a problemas desafiantes para él (Lerner, 2001:171).

El peso de la tradición escolar y las prácticas instituidas, las evaluaciones y todas las mediciones aplicadas en este contexto específico, es decir, el sistema completo, amarra al docente, condiciona sus prácticas, limita la acción didáctica y relativiza su autonomía. Como bien resume Castedo (2007) *“La inserción en las condiciones reales del trabajo docente –tiempos, recursos, saberes previos, etc. – es indispensable si no se quiere correr el riesgo de atribuir a los docentes dificultades cuyo origen reside en las condiciones del contexto* (2007:14). Las interpretaciones que los docentes realizan acerca del saber didáctico nos plantean el problema didáctico de desentrañar cuáles son las condiciones que mejor colaboran para la formación de los docentes, siendo uno de los grandes temas pendientes (Castedo, 2007:14).

BIBLIOGRAFÍA

- Agencia de la calidad de la Educación. Gobierno de Chile. Disponible en: <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/que-es-el-simce/>. Última consulta: 20-09-2015.
- Aisenberg, B; Bravo, G; Lerner, D. (2008): Hacia la transformación de la enseñanza y de las condiciones del trabajo docente, *La educación en nuestras manos*, N° 79, p.31, junio SUTIBA. Disponible en: <http://www.sutiba.org.ar/transformar-la-enseanza-transformar-el-trabajo-docente-investigacin-colaborativa-en-educacin-primaria-13173.html>
- Alvarado, C., Aspillaga, T., Lira, M., & Ramirez, E. (2015). Educando Juntos. Recuperado el 23 de julio de 2015, de Manual de Lenguaje Primero Básico. Disponible en: http://www.educandojuntos.cl/dms/archivo_6726.
- Angulo, F. (2009). Estandarizcion educativa en Chile, un peligroso hábito. *Docencia* , N° 38. 4-17.
- Arauco, F. E. (2004). Dominio Lector. Disponible en http://www.arauco.cl/_file/file_1428_dominio%20lector%20rr.pdf. Última consulta: 11-9-2015.
- Assael, J. (2009). Las políticas públicas y la gestión democrática de la educación. Derechos humanos y ciudadanía, desafíos para las políticas públicas y la gestión democrática de la educación. Vitoria, Brasil: III Congreso Interamericano. XXIV Simposium brasileño política de administración de la educación, p.1-12. Disponible en: http://www.opecch.cl/bibliografico/doc_movest/politicas_educativas_estandarizacion_contro1.pdf.
- Barrenechea, I. (2010). Evaluaciones estandarizadas: seis reflexiones críticas. *Archivos analíticos de políticas educativas*, Vol. 18 N° 8. 1-20
- Bautier, E.; Bucheton, D. (1997) Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? *Repères*. Institut National de Recherche Pédagogique, 15(13), 11-25.
- Bronckart, J. P. (2010) Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas (2ª.ed.en español) Miño y Dávila, Buenos Aires, p. 144-175.
- Bronckart, J.P. & Plazola Giger, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice.
- Bronckart, J.P. & Schneuwly, B. (1996) La didáctica de la lengua materna, el nacimiento de una utopía indispensable, Textos, Número 9.
- Brousseau, G. (1986) Fundamentos y métodos de la didácticas de la Matemática. Facultad de matemática, Astronomía y Física. Universidad Nacional de Córdoba.
- Brousseau, G. (1988 b) Los diferentes roles del maestro. Publicado en Parra,C y Saiz,I (comps) Didáctica de la Matemática. Aportes y Reflexiones. Buenos Aires, Paidós Educador, 1994.

- Brousseau, G. (1989). Utilidad e interés de la didáctica para un profesor (la parte) i '. *Suma*, 5.
- Brousseau, G. (1999) Educación y Didáctica de las Matemáticas. Educación Matemática. México.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: El Zorzal p.49.
- Brousseau, G.; (1995) L'enseignant dans la théorie des situations didactiques, en Noirfalise, R. y Perrin- Glorian M. J. (comps.); Actes de l'École d'Été ;IREM de Clermont-Ferrand 1996.
- Brousseau, G.; (1998) Visite de l'atelier « Théorie des situations », et réponses aux questions des participants de l' U.E.; en Noirfalise, R. (comp.) Actes de l'Université d'Été, La Rochelle-Charente-Maritime.
- Camps, Anna. (2001). El aula como espacio de investigación y reflexión. Barcelona: Graó.
- Camps, Anna. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y Vida*, 24 (4) , 2-11.
- Camps, Anna. (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. *Lenguaje* , 7-27.
- Camps, Anna. (2006). Escribir para aprender: Una visión desde la teoría de la actividad. *Universidad Autónoma de Barcelona* , Vol 18. N° 11. 30-44.
- Camps,Anna (1993) Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico. *Infancia y Aprendizaje*.
- Cassasus, J. (2010). Las reformas basadas en estándares: un camino equivocado. *Educere et Educare* , 85-107. Vol 5. N°9.
- Castedo & Paione. (2009). *Proyecto: Seguir a un personaje: El mundo de las Brujas. Anexo 1*. Buenos Aires: DGCyE, p.3.
- Castedo, M (2004) Notas sobre la didáctica de La lectura y la escritura, Seminario internacional de Alfabetização e Letramento na infancia, OEI, Brasília”.
- Castedo, M. (2014). Qué es y cómo se reflexiona sobre el lenguaje cuando aun no se lee y escribe convencionalmente. Módulo III, tema 2. OEI/UNLP, p.19.
- Castedo, M. (1999). Saber leer o leer para saber. En M. Castedo, C. Molinari, & A. Siro, *Enseñar y aprender a leer*. Buenos Aires Novedades educativas.
- Castedo, M. (2007) Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes. *Lectura y Vida*, Año 28, N° 2, 6-19.
- Castedo, M. (2010). Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980-2010. *Lectura y Vida*, Revista Latinoamericana de Lectura, Año 31, N°4, 35-67.

- Castedo, M. (2012). Curso de Especialización. Culturas escritas y alfabetización inicial. *Reflexion sobre sistema de escritura. Módulo 2 Tema III. Qué es y cómo se reflexiona sobre el lenguaje cuando aún no se lee y escribe convencionalmente*. La Plata, Buenos Aires, Argentina: Escuela de Educación .Centro de Altos Estudios Universitarios OEI.
- Castedo, M. L. (1989). Alfabetización de niños. Construcción e intercambio:experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria. Buenos Aires. Aique.p13.
- Castedo, M.; Molinari, C. y SIRO, A. (2003): Memoria del Diplomado en enseñanza de la lectura y la escritura en la Educación Inicial, México. Secretaría de Educación Pública – Fondo de Cultura Económica.
- Castedo, M; Paione,A;Hoz, G; Laxarte, I; Seibert, G. (2009). Prácticas de lenguaje en contexto de estudio.La diversidad de los animales. *Lectura de texto que no ha sido escrito para niños. Anexo 5* . Buneos Aires: Dirección Pcial De Educación Primaria .
- Castedo, Mirta (1991) “Trayectoria de una *maestra* desde el *ejercicio* a la escritura y de la palabra al texto.” En *Lectura y Vida*, Año 12, 2, 18-22
- Castedo, Mirta (coord.)(2009) Seguir un personaje: “El mundo de las brujas” (1ero. y 2do. año) y Anexos 1 a 6. Materiales para el docente. Mejorar los aprendizajes: Prácticas del lenguaje. Dirección de Gestión Curricular de la Dirección Provincial de Educación Primaria, DGC y E. Buenos Aires, Argentina.
- Castedo, Mirta. (2015). A Importância de Produzir e Revisar Textos. Brasil. San Pablo. Ponencia Congreso. 22ª BETT Brasil / Educar 2015. Educar. Futuro.
- Chartier, Anne Marie. (2004). Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica.FCE. México p. 85-86.
- Chevallard, Y. (1994). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñar*, Aique Grupo Editor, Buenos Aires.
- Cisternas, T., & Latorre, M. (2013). Qué conocimientos tienen los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora? Diferentes enfoques para una misma situación. *Cuaderno de educación N° 53* .
- Condemarín, M. (1991). Integración de dos modelos en el desarrolllo del lenguaje oral y escrito. *Lectura y Vida 12 (4)* , 13-21.
- Condemarin, M. (2000). Estrategias de enseñanza para activar los esquemas cognitivos de los estudiantes. *Lectura y vida* , 26-35.
- Cox, C. (1997). *La reforma de la educación chilena: contextos, contenidos, implementación*. Santiago de Chile.Preal.
- De Vita, G (2005). *El proceso de socialización profesional de los docentes*. Revista de Educação do Cogeime, Año 14, N° 26, junio, p.73-81. Disponible en <http://www.cogeime.org.br/revista/26Artigo5.pdf>

- Denny, J. P. (1995). El pensamiento racional en la cultura oral y la descontextualización escrita. In *Cultura escrita y oralidad* (pp. 95-126). Gedisa.
- DGCyE. (2007,p.105). Diseño Curricular para la Educación Primaria.primer ciclo. Prácticas del lenguaje. Buenos Aires, Argentina.
- DGCyE. (2008). Diseño curricular para la Educación Primaria. Primer ciclo. La Plata, Buenos Aires.
- Diaz Barriga, A. (1988). Una polémica en relación al examen. *Perfiles educativos. Universidad Autónoma de México* .Nº 41, 65-76.
- Diaz Barriga, A. (2005). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Mexico: Ediciones Pomares,p.45.
- Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Capacitación. Programa Lectura y escritura. (2004-2006).“Postítulo de actualización académica: Lectura y escritura en alfabetización inicial. Coordinado por Mirta Castedo, Claudia Molinari. Provincia de Buenos Aires. Argentina.
- Dolz, Noverraz & Schneuwly (2001) Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). S’exprimer en français. Séquences didactiques à l’oral et à l’écrit. Bruxelles : De Boeck, p 91-97. Disponible en <http://www.cnam.fr.psychanalyse/recherch/revue/texteclot4.pdf>
- Dolz-Mestre,J; Scheneuwly, B. (1997). generos y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en Suiza francófona. *Texos de didáctica de la lengua y de la literatuta* . , (11), 77-98.
- Edwards, V. (2005). Las formas del conocimiento en el aula. En Rockwell, *La escuela cotidiana* (pág. 145). México: FCE.
- Eizaguirre, Daniela (2009). El uso de registros de observación de clase. Aportes para una didáctica de los procesos de formación docente continua. Tesis para obtener el grado de Magister en Educación. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Argentina.
- Eizaguirre, M. (2009). El uso de registros de observación de clase. Aportes para una didáctica de los procesos de formación docente continua (Tesis de Magister). Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires.
- Ferreiro, E. (1991). Los niños construyen la lectoescritura. . En c. Yetta Goodman, *Desarrollo de la Alfabetización: psicogénesis* (págs. 30-34). Buenos Aires: Aique.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización, teoría y práctica*. Mexico: Siglo ventiuno editores. p.142-157.
- Ferreiro, E. (2012). Comprensión del sistema alfabético de escritura. En M. Carretero, & J. Castorina, *Desarrollo cognitivo y educación II* Buenos Aires: Paidós Cuestiones de Educción. p. 243-263.

- Flower, L., & Hayes, J. (2011). Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires: FLACSO.
- Flowers, L. y Hayes, J. R. (1996). "La teoría de la redacción como proceso cognitivo", en Textos en contexto 1. Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida.
- García-Debanco, C. y Fayol, M. (2002). "Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la Didactique de la production écrite", Pratiques N° 115/116, diciembre.
- García-Debanco, C.; Laurent, D. y Galaup, M. (2004). "Las formulaciones de los escritos transitorios como huellas del saber en proceso de apropiación en el marco de la enseñanza de las ciencias en la escuela primaria". IUFG Midi-Pyrénées. École Interne Université Toulouse 2. Le Mirail, GRIDIFE, ERT 64.
- Garralón, A. (2006). Taller libro informativo: qué, cómo, cuándo. Educación y biblioteca, p.61.
- Goñi, J (2010) Construcción social del conocimiento didáctico en el proceso de formación docente continua. Tesis de grado de Magister en Educación por la U.N.C.P.B.A. Dirección Dra. Castedo.
- Goñi, Martha Judit (2010). Construcción social del conocimiento didáctico en el proceso de formación docente continua. Tesis para obtener el grado de Magister en Educación. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Argentina.
- Goodman, K. (1982). En E. Ferreiro, & M. Gomez Palacios, *Nuevas perspectivas en los procesos de lectura y escritura*. Mexico.
- Goody, J., & Watt, I. (1996). Las consecuencias de la cultura escrita. In Cultura escrita por sociedades tradicionales (pp. 39-82). Gedisa. Narasimhan
- Gurini, M. P. (2004). IV Jornadas " La literatura infantil y la escuela". *Seguir la obra de Antony Browne. Una experiencia para acercar a los chicos a la lectura literaria un personaje*. Mar del Plata.
- Havelock, E. (1995). La ecuación oral-escrito: una fórmula para la mentalidad moderna. In Cultura escrita y oralidad (pp. 25-46). Gedisa. Luria.
- Kaufman, A. (1994). Escribir en la escuela, qué, cómo y para quien. *Lectura y vida*, p.8.
- Kaufman, A. (1998). En *Legalizar las escrituras*. Buenos Aires: Santillana, Siglo XXI, p.49-51.
- Kaufman, A. (2010). *El día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique, p. 19,28.
- Koretz, D. M. (2002). Limitations in the use of achievement tests as measures of educators' productivity. *Journal of human resources*, 752-777.
- Larenas, F. (19 de Noviembre de 2013). *Lenguaje y comunicación*. Recuperado el 23 de julio de 2015, de Métodos de Enseñanza de Lectura Inicial. Disponible en :

<https://educastillouvwm.wordpress.com/category/metodos-de-ensenanza-de-lectura-inicial>.

- Laxalt, Irene (2014). Prácticas de enseñanza y prácticas de lectura y escritura de docentes en servicio. Aportes para la formación. Tesis presentada para obtener el grado de Magíster en Educación. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Argentina.
- Lerner, D (1996a) El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. Reflexiones sobre la propuesta pedagógica constructivista, Buenos Aires, Aique, p.19.
- Lerner, D (1996c) Leer y escribir en primer ciclo, Documento de actualización curricular, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.
- Lerner, D. (1985). La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión lectora: Un enfoque psicogenético. *Lectura y Vida*. Año , N° 3, p.8,12.
- Lerner, D. (1994) Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente. *Lectura y Vida*. Año 15, N° 3, 33-54.
- Lerner, D. (1996b) La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En: Castorina y otros Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate Buenos Aires, Paidós Educador. p. 77.
- Lerner, D. (2001a) Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario, México, Fondo de Cultura Económica. p.30,61,77,120-125,139.
- Lerner, D. (2001b) El quehacer en el aula como objeto de análisis. Textos. (La formación del profesorado): Barcelona. Grao, 173-176.
- Lerner, D. (2002) Un salto cualitativo en los procesos de formación de profesores. Enfrentando o desafio de alfabetizar a todos os alunos. Relatório do programa de formação de professores alfabetizadores. PROFA. Ministério da educação. Secretaria da educação fundamental. Programa de Desenvolvimento Profissional permanente. Parâmetros em ação.
- Lerner, D. (2002). La autonomia del lector. *Lectura y vida* .
- Lerner, D. (2007) Enseñar en la diversidad. *Lectura y Vida*. Año 28, N°4, 6-17.
- Lerner, D; Stella, P; Torres, M. (2009) Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos. Buenos Aires. Paidós, p.17-82-113.
- Lerner, Delia; Kaufman, Ana María ; Castedo Mirta. (2014). Escribir y aprender a escribir. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- López Martín, R. (2013). Historia de la escuela y cultura escolar: dos décadas de fructíferas relaciones. La emergente importancia del estudio sobre el patrimonio escolar. *Cuestiones pedagógicas*. , 17-42.

- Lopez, A., Peret, L., & Wallace, Y. (julio de 2014). Seminario de Especialización y maestría en escritura y alfabetización. Didáctica de la alfabetización Inicial II. *Enseñar y aprender a leer mientras se aprende el mundo*. La Plata, Buenos Aires: UNLP, p.12.
- Molinari, C. (1999). *Intervención docente en una situación de dictado a la maestra*. Buenos Aires: Red latinoamericana de alfabetización.
- Molinari, C. (1999). Jornadas intervención docente en lectura, escritura y matemática (Niveles Inicial y EGB). Colegio Integral Martín Buber/ Red latinoamericana de Alfabetización. *Intervención docente en una situación de dictado a la maestra*. Argentina.
- Molinari, C., & Corral, A. (2008). *La escritura en la alfabetización inicial*. La Plata: DGCyE. p.13
- Molinari, C., Castedo, M., Dapino, M., Lanz, G., Paione, A., Petrone, C., y Traverso, V. (2008). *La lectura en la alfabetización inicial*. Buenos Aires. DGCyE. p.18-64.
- Munita, F. (2010). Literatura Infantil y Educación: un diálogo posible. P.19-61.
- Nemirovsky, M. (1999) Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños. Editorial Paidós. Barcelona, p 127.
- Nemirovsky, M. (2001) Evolución de las preguntas, evolución del aprendizaje. Textos (La formación del profesorado), Barcelona, Grao, 54.
- Olson, D. (1997). El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura de conocimiento. Barcelona, Gedisa.
- Olson, D. y Torrance, N. (comps.) (1995). Cultura escrita y oralidad. Barcelona, Gedisa.
- Pasillas, M.; Furlán, A. J. (1989) El docente investigador de su propia práctica. En Revista Argentina de Educación, Año VII; N° 12, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación.
- Pellicer, A., & Vernón, S. (2004). *Aprender y enseñar la lengua escrita*. Mexico: SM p.5.
- Pérez Gómez, A (1995). La escuela, encrucijada de culturas. Investigaciones en la escuela. N° 26, p7-23.
- Piaget, J (1961) La Formación del Símbolo en el niño, México, Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J (1984) Psicología de la inteligencia, Buenos Aires, Ediciones Psique, pp.18.
- Plazaola Giger (2006) Didáctica y análisis de la actividad en el trabajo: ¿Qué aporta la investigación en el aula? - En: Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua, A. Camps (coord.), Barcelona: Grao.
- Programa de Formação de Professores. PROFA. Secretaria de Estado da Educação. (2000/2003). Coordinadora: Dra. Telma Weisz. São Paulo. Brasil.

- Programa Escola Que Vale. (1999). Fundación Vale de Rio Doce, CEDAC y secretarías de Educación de los municipios de Minas Gerais, Marañón, Pará y Espiritu Santo. Brasil.
- Proyecto PAMPAS (1999-2002). Capacitación en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Sala Abierta de Lectura de Tandil y la U.N.C.B.A y financiado por la Fundación W. K. Kellogg. Dirigido por Delia Lerner y profesores de la capacitación en Didáctica de la Lengua, Mirta Castedo, Claudia Molinari, Ana Isabel Siro y Diana Grunfeld. Argentina. Provincia de Buenos Aires.
- Robert y Douady (1991). Questions sur la formation, sur l'observation en formation. Trabajo presentado en la Escuela de Verano de Didáctica de la Matemática. Paris, IREM de Paris 7.
- Robert, A. (2004) Que cherchons-nous à comprendre dans les pratiques des enseignants?, en Marie-Lise Peltier-Barbier (coord.) : *Dur d'enseigner en ZEP. Analyse des pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques en réseaux d'éducation prioritaire*. La Pensée sauvage éditions. Grenoble. Francia.
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En A. Alvarez, *Hacia un curriculum cultura: la vigencia de Vigotsky en educación* (págs. 21-38). Madrid: Fundación infancia y aprendizaje.
- Rockwell, E. (2005). *La escuela cotidiana*. De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana de la escuela. Mexico: FCE. En (págs. 13-57).
- Rockwell, E., & Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la escuela*, N°4 , 65-78.
- Ruiz Bikandi (2006) La salida del topo: caminos de transformación práctica en un proceso formativo. Análisis de una entrevista. *Diálogo e interacción en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. 221-242. Graó.
- Ruiz Bikandi (2007) La autoobservación en la clase de lengua como mecanismo colectivo de la formación. El discurso protector. *Cultura y Educación*. Año 19, N° 2, 165-181. Barcelona, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). “Dos modelos explicativos de los procesos de composiciones- crita”, en *Infancia y aprendizaje*, N° 58.
- Scribner, S., Cole, M., & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy* (Vol. 198, No. 1). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Secretaría de Educación Pública. Diplomado. (2002-2003). Enseñanza de la Lectura y la Escritura en la Educación Inicial. México. Coordinado: Castedo, M., Molinari, C., & Siro, A.
- Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. En *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. (pág. 21). Capítulo traducido con la amable autorización de los autores, tomado del libro Sensevy, G & A.

- Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires. SUTEBA (2007). La transformación de la enseñanza y las condiciones del trabajo docente. Coordinado por Beatriz Aisenberg, Gladys Bravo y Delia Lerner. Provincia de Buenos Aires. Argentina.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Graó 89-165.
- Teberosky, A. (1982). Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. En E. Ferreriro, & M. Gomez Palacio, *Nuevas perspectivas en los procesos de lectura y escritura* México: Siglo XXI. p. 164-165).
- Tolchinsky, L. (1993). Aprendizaje del lenguaje escrito. Barcelona: Anthropos.
- Vigotsky, L. S. (2007). Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires, Colihue. Wersch, J. V. (1999). La mente en acción. Buenos Aires, Aique.
- Vigotsky, L. S. (1979-2006). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Crítica.
- Weisz, T. O (1999). Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem São Paulo, Editora Ática.
- Yvon, F., & Garon, R. (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant: l'autoconfrontation croisée. *Recherches qualitatives*, 26(1), 51-80.

ANEXOS

SECUENCIA: Seguir un personaje. El mundo de las brujas (primer y segundo año).

Material para el docente.

Proyecto: Seguir un personaje. Brujas.

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE¹

Proyecto: Seguir un personaje
EL MUNDO DE LAS BRUJAS (1ero. y 2do. año)

Material para el docente
Versión mayo 2009

"A medida que los niños avanzan como lectores es necesario incluir propuestas que permitan profundizar en la lectura de ciertas obras. Con ese propósito, a partir de la experiencia lograda por medio de la lectura extensiva, más libre y diversa, y sin abandonar esos espacios, el docente puede seleccionar algunas obras para profundizar en la experiencia literaria y conformar una comunidad de lectores donde todos los niños puedan reconocerse, ser reconocidos, manifestar sus interpretaciones, valorar y comprender las de otros y, al mismo tiempo, aprender acerca de la lectura literaria".¹

1. Presentación

Este documento presenta un proyecto didáctico que articula propuestas de lectura y escritura en torno a un personaje prototípico de los cuentos. Se trata de incluir a los niños en el mundo de la cultura escrita con el propósito tanto de avanzar en el conocimiento del lenguaje escrito y en la adquisición de la lectura y escritura convencional como de profundizar saberes acerca del personaje y del género. Se busca que los niños tengan múltiples oportunidades para vincularse de manera personal y compartida con fuentes informativas y obras literarias de autores contemporáneos y del patrimonio universal. Como producto final de este proyecto se propone la reescritura de un cuento con brujas por dictado al maestro y/o la producción en parejas de una galería de brujas con exposición de textos descriptivos acerca del mundo oculto de estos personajes.

El proyecto puede incluir una o ambas propuestas de escritura. Ofrece un extenso menú de situaciones y se completa con otros documentos anexos que amplían y profundizan la propuesta. Una adecuada selección de situaciones podría ser útil para niños que recién ingresan a la escolaridad mientras que, por otro lado, otra selección podría organizar un itinerario

¹ Equipo Prácticas del Lenguaje de la Dirección Provincial de Educación Primaria, año 2009. Mirta Castedo (coordinadora). Primer ciclo: Alejandra Paione (responsable de ciclo), Gabriela Hoz, Irene Laxalt, Gloria Seibert, Yamila Wallace. Segundo ciclo: Mónica Rubalcaba (responsable de ciclo), Mara Bannon, Verónica Lichtmann, Aldana López, Pablo Ortiz.

para niños más avanzados, los más pequeños de la escuela pero que ya leen y escriben por sí mismos o están a punto de hacerlo.

2. Contextualización

El proyecto se origina y articula con las actividades habituales de organización, circulación y lectura de materiales de la biblioteca del aula (ver *La biblioteca en funcionamiento*. Diseño Curricular. Primer Ciclo. Prácticas del Lenguaje, p. 89). En el contexto de estas situaciones el docente comparte con los niños la lectura de diferentes cuentos y luego de varias sesiones propone lecturas de cuentos en torno a un personaje prototípico. Selecciona entonces, algunas versiones de cuentos tradicionales y cuentos de autor en los que aparecen brujas².

Es importante dedicar un tiempo en la selección de las mejores versiones. Se trata de ofrecer obras cuidadas tanto en el nivel de la historia como en el relato. Sería deseable que las versiones seleccionadas incluyan la creación de atmósferas, la descripción de personajes y lugares, ilustraciones valiosas, relaciones entre personajes y hechos bien vinculadas, etc. Es probable que varias historias sean conocidas por algunos niños, situaciones que también resultan interesantes para descubrir nuevas impresiones. Es importante incluir también otros textos para ampliar el repertorio de cuentos conocidos.

3. Etapas

Primera etapa: sesiones de lectura

▪ Lectura de cuentos con brujas. Comentarios y análisis del personaje

"Un lector de literatura se forma leyendo obras literarias. Leer mucho, de todas las formas posibles, en todos los momentos que se pueda, solos o con otros...Al hacerlo, se abren cada vez mayores posibilidades de reflexión y de construcción de sentidos, se aprende a reconocer autores, géneros, temas, personajes prototípicos..."³

En esta primera etapa se propone a los niños frecuentar cuentos tradicionales y de autor en torno a las brujas⁴ (Ver ANEXO N° 1). Durante dos o tres semanas, el docente lee en voz alta los cuentos seleccionados (ver *Leer, escuchar leer y comentar diversidad de obras literarias*, Diseño

Curricular de Primer Ciclo, Prácticas del Lenguaje). Estas situaciones ofrecen oportunidades para comunicar a los niños las acciones que realizan los lectores expertos mientras se establece un vínculo con textos de la tradición cultural: el docente contextualiza cada lectura y la presenta brevemente (*"Hoy les voy a leer un cuento que a mí me contaron cuando yo era chiquita, es una historia que ha sido contada muchas veces y que tiene una parte que describe una casita que es muy especial..."*). Lee cada cuento sin interrupciones, respetando el texto y adecuando el tono y volumen de su voz a las circunstancias del relato⁵.

Luego de la lectura, se abre un espacio de intercambio sobre lo leído para comentar efectos y compartir sensaciones, establecer relaciones con otros cuentos, hacer planteos u observaciones que permitan releer pasajes con distintos motivos -corroborar interpretaciones, revivir escenas o apreciar la manera en que están escritas...- .

El docente focalizará la conversación sobre uno de los personajes prototípicos: el comportamiento, los estados mentales y cualidades de las brujas (cómo se ven, qué sienten y qué hacen). Es importante detenerse en analizar estas características, la relación de las características del personaje con la trama de la historia, las pistas que va tomando el lector a medida que avanza el relato -que no son las mismas que tienen en cuenta los personajes- y los modos de generar suspenso, miedo, tranquilidad... (Ver ANEXO Nº 2).

En un principio, los espacios de lectura podrán ser breves y las opiniones girarán en expresiones tales como "la bruja es mala", "el cuento es lindo", "yo vi la película". Al sostener estas situaciones, incluyendo nuevos títulos y variando las modalidades de intercambio, la intervención del docente puede conducir a los niños a enriquecer sus posibilidades de interpretación. Posteriormente, estos espacios de lectura permitirán ampliar sus gustos y preferencias lectoras, sostener la escucha en tiempos más prolongados y profundizar en las historias leídas.

Durante el recorrido de estas lecturas, los niños comenzarán a notar particularidades y diferencias entre las brujas de cada cuento, sobre todo entre las brujas de los cuentos tradicionales y aquellas de los cuentos de autor. El docente propone entonces, organizar de manera colectiva un *cuadro comparativo* donde se apuntan datos sobre la bruja de cada obra leída:

TÍTULO DEL CUENTO	BRUJA	CARACTERÍSTICAS (cómo se ve, qué hace, qué siente)
Blancanieves y los siete enanitos	La reina malvada	Anciana encorvada Nariz ganchuda "malvados ojos" Envidiosa "sus celos crecían y crecían como la mala hierba" "risa aterrador" Se pone verde, amarilla y pálida cuando se enoja. "su corazón se le helaba de rabia y horror" Pregunta al espejo quién es la más bella del reino. Prepara una cinta de seda, un peine y una manzana envenenados para matar a Blancanieves
Vassilissa la hermosa	Baba Yaga	...
...

Se trata de releer para localizar datos que den cuenta de las características del personaje. Estos datos pueden ser citas textuales o reformulaciones de enunciados propuestos tanto por el docente como por los niños. En algunos casos esta tarea puede resultar relativamente sencilla para los niños, si el texto dice "... una mujer vieja y encorvada salió como arrastrándose" se puede proponer a los niños escribir lo mismo o bien anotar, "vieja y encorvada" o "sale arrastrándose". En tales casos, las frases se transcriben textualmente respetando el uso de las comillas. Si los niños desconocen el empleo de estas marcas, es una buena oportunidad para informarlo.

Pero también puede suceder que el texto diga: "De pronto, los árboles empezaron a sacudir sus ramas y las hojas comenzaron a crujir. La vieja bruja estaba llegando", donde el dato no está demasiado explícito para los niños, situación ante la cual se requiere de la intervención del docente que ayude a advertir que esa expresión dice algo acerca de la característica del personaje. En este caso, se trata de extraer conclusiones de lo leído y anotar, por ejemplo, "da miedo cuando se acerca".

El cuadro se va completando progresivamente, a medida que se va leyendo, de manera que será preciso contar con un afiche que pueda permanecer en el salón por varias clases.

Asimismo, el cuadro puede ir completándose en los cuadernos de los niños a través de distintas situaciones que promuevan desafíos para leer y escribir. Por ejemplo, en un principio el docente puede entregar la fotocopia que reproduce lo elaborado colectivamente. A medida que los niños

frecuentan la toma de notas colectiva, puede entregar fotocopia del cuadro incompleto y proponer copias selectivas de algunas palabras o construcciones nominales que pertenecen al cuadro elaborado de manera conjunta. En el transcurso de las lecturas, estas situaciones se pueden alternar y combinar con situaciones donde los niños siguen en su texto la lectura del docente o leen por sí mismos (puede haber ejemplares en la biblioteca del aula o de la escuela o bien, proveer a los niños fotocopias del cuento completo o fragmentos del mismo). Para ello, una vez que el cuento ha sido leído por el docente y todos los niños conocen ya la historia y están familiarizados con los personajes se puede solicitar que localicen en el texto –de manera individual o en parejas– los pasajes descriptivos de los personajes que se están comparando para completar el cuadro.

Esto supone distintos problemas de lectura y escritura para los niños: localizar qué está escrito en el cuadro y cuál es la información que falta, localizarla en el cuadro realizado colectivamente y copiarla, o releer el cuento, localizar dónde dice algo acerca del personaje, copiar textualmente o decidir cómo dejar registro de ello (Ver ANEXO N° 5).

▪ **Lectura de textos informativos con toma de notas**

“Las prácticas del lenguaje son modos de acceso a los contenidos y, por eso, forman parte de lo que los niños deben aprender en el aula. Para estudiar o saber más, el docente propone a los niños leer mucho–por sí solos o siguiendo la lectura del adulto–, confrontar información ofrecida en diferentes fuentes, hablar y escribir –por sí mismos o por dictado al docente– en condiciones de enseñanza donde él media entre los alumnos y los textos”.⁶

Durante la etapa de lectura de cuentos el docente puede plantear dudas o interrogantes vinculados con el personaje, por ejemplo “¿dónde viven las brujas?”, “¿con quiénes conviven?”, “¿se casan?”, “¿tienen hijos?”, “¿qué elementos utilizan para preparar sus pocimas?”, “¿son humanas?”, “¿hay brujas buenas?”. Con el propósito de dar respuesta a estas preguntas y profundizar sobre las características de las brujas el docente organiza situaciones de lectura con textos informativos⁷ de los cuales es posible sistematizar algunos contenidos referenciales: origen de las brujas, fisonomía, hábitat, ayudantes o familiares que la acompañan, elementos que utilizan, poderes y maldiciones que realizan (Ver ANEXO N° 3). Para abordar con los niños la complejidad de estos textos y favorecer su comprensión, realiza una lectura global en voz alta, deteniéndose en algunos pasajes para hacer comentarios, dar ejemplos, ampliar con

explicaciones y otras informaciones afines. En otros pasajes, enfatiza con su gesto y su voz algunas expresiones para tener en cuenta, o acelera su lectura o saltea párrafos cuando no ofrecen utilidad a los propósitos que la guían.⁸

Luego de la lectura selecciona algunos temas para comentar o discutir con los niños y favorecer su comprensión. Para ello repone información vinculada a través de la consulta a otras fuentes, ayuda establecer relaciones entre lo que ya saben los niños y los conocimientos nuevos que aporta el texto, orienta la búsqueda de marcas o claves lingüísticas del autor para reconstruir ideas, relea fragmentos que resultan importantes para confrontar interpretaciones encontradas, plantea nuevos interrogantes para satisfacer con nuevas lecturas.

Cuando los niños comienzan a leer de manera autónoma, el docente puede proponerles situaciones de lectura por sí mismos de textos o fragmentos de textos seleccionados. Para ello, los niños podrán tener a la vista el texto mientras el docente lo lee y también desarrollar instancias de lectura para hacerlo por sí solos en interacción con sus pares (ver “Los niños leen por sí mismos” en *Situaciones*. Pág. 86 y *Lectura y adquisición del sistema de escritura*. Pág. 131, Diseño Curricular de Primer Ciclo, Prácticas del Lenguaje).

Con el propósito de organizar y conservar memoria de la información obtenida a través de la lectura, el docente plantea situaciones de *toma de notas* en forma colectiva, en pequeños grupos o individual. La toma de notas es una situación que resulta provechosa para adquirir gradualmente un comportamiento lector-escritor propio en contexto de estudio. Se trata de reelaborar y organizar la información que el lector considera pertinente registrar y el modo de organizarla en el espacio gráfico. Cuando se toma nota el escritor decide si registra palabras, frases o hace un punteo de partes importantes transcritas o reformuladas del texto fuente, y si emplea flechas, subrayado de palabras, recuadros, si elabora un diagrama, esquema, cuadro simple o de doble entrada.

Es conveniente que el docente explicita esta práctica frente a los niños en el pizarrón o en un papel afiche durante las primeras notas para luego alternar y combinar con instancias donde puedan hacerlos por sí mismos o en parejas (por ejemplo, realizar dos o tres tomas de notas colectivas con textos más extensos y complejos, y dos o tres tomas de notas en parejas y luego individuales con textos más breves) (Ver ANEXO N°3).

La lectura sostenida de los cuentos y de otros textos que aportan conocimiento del personaje y del ambiente brinda un marco de referencia y oportunidades para desarrollar actividades habituales de escritura tanto colectivas como individuales (ver *Profundizar, conservar y organizar el conocimiento*, en el ámbito *Las prácticas del Lenguaje en la formación del estudiante*, Diseño curricular de Primer Ciclo, Prácticas del Lenguaje. Pág. 104).

Además del *cuadro comparativo* de brujas donde se toman notas de los datos descriptivos del personaje, el docente puede proponer otros escritos de trabajos, es decir, escritos que no están destinados a ser publicados sino a servir de insumos para próximas escrituras o simplemente a organizar lo aprendido:

Otras tomas de notas y producciones de textos breves durante el desarrollo de las sesiones de lectura

- *Agendas de lectura, fichas lectoras* y otros soportes donde se registran los materiales de la biblioteca empleados en la secuencia para planificar momentos de lectura colectiva o individual, organizar la circulación de cuentos o sistematizar alguna información. Por ejemplo:

AGENDA DE LECTURAS	MATERIALES LEÍDOS
Blancanieves y los siete enanitos	X
Hansel y Gretel	X
Rapunzel	
Vassilissa, la hermosa	X
Paca y Poca y su gato Espantoso	

CAMILA GARCÍA		
TÍTULO	PRÉSTAMO	DEVOLUCIÓN
<i>Rapunzel</i>	9 de mayo	12 de mayo
<i>La bruja Mon</i>	16 de mayo	

- *Confección de glosarios* de frases y léxico específico. Durante la lectura de los cuentos y textos informativos, el docente repara en la presencia de expresiones y términos específicos, como por ejemplo "pócima",

"aquejar", "caldero de hierro", "brebaje"... etc., y propone la búsqueda de significados de los mismos. Con el propósito de guardar memoria del vocabulario propio "del mundo de las brujas" plantea armar un glosario, que puede confeccionarse de manera colectiva o en parejas. Esta actividad se irá completando a medida que encuentren nuevos términos.

- *Producción de listas*. Estas escrituras están constituidas por palabras o construcciones yuxtapuestas pertenecientes a un mismo campo semántico; por ejemplo, los personajes de los cuentos, los ingredientes de la casita de Hansel y Gretel, los elementos, ayudantes y poderes de las brujas. Al tratarse de textos despejados, son escritos que ofrecen beneficios para su producción porque no exigen la coherencia de textos más extensos. Posibilitan concentrarse sobre cuestiones referidas al sistema de escritura (cuántas y cuáles letras poner y en qué orden) en el contexto de sistematizar un aspecto leído (por ejemplo, clasificar los preparados de la brujas) o coleccionar términos específicos vinculados con el contenido abordado (Ver ANEXO N° 5).

- *Registro de apreciaciones o comentarios sobre los cuentos*. Se trata de los cuentos leídos y comentados en clase, por lo tanto los niños se centrarán en el modo de expresar las ideas y en la escritura misma. Cuando se registran apreciaciones o se realizan comentarios de obras leídas, el escritor tiene que identificar y retener de las obras aquello que es necesario recordar para luego reutilizar en, por ejemplo, la reescritura del cuento: qué obras tienen un argumento interesante y las razones de ello, cuál divierte, emociona o genera suspenso. El maestro interviene sugiriendo estrategias para resolver problemas cuya solución los niños no saben cómo encontrar; brinda su opinión como lector, es decir, explicita su interpretación del escrito para marcar ideas poco claras; remite al texto fuente; formula preguntas que el mismo lector no podría hacerlas si no consultara la obra o estuviese alejado de la situación de escucha del mismo. La situación puede formar parte de aquello que queda en el cuaderno, por ejemplo, luego de la lectura de una serie de cuentos, anotando las impresiones de los "mejores" para cada niño (Ver ANEXO N° 5).

Segunda etapa: escrituras para publicar

En esta etapa se proponen dos opciones de producción escrita que presentan distintos desafíos para los niños. Ambas propuestas pueden realizarse de manera sucesiva o bien, optar por alguna de ellas.

▪ Una opción: reescritura de un cuento con brujas

"Es a partir de las situaciones de escritura contextualizadas que los niños/as tienen oportunidad de probar y desarrollar diferentes estrategias de género y discursivas para lograr narrar una historia con mayor eficacia, plasmando completamente los acontecimientos y buscando concretar la finalidad de sorprender, emocionar, generar risa o suspenso. En estas situaciones se ponen en acción las prácticas que los escritores ejercen también fuera de la escuela: planificar el texto considerando para quién se lo escribe y con qué propósito, pensar qué escribir y cómo hacerlo, revisar y ajustar el texto en torno a los objetivos, los modelos y los destinatarios".⁹

Se propone la escritura colectiva de un cuento con brujas a través de la situación didáctica de dictado al maestro¹⁰. Esta situación permite que los niños, liberados de la realización efectiva de la escritura, puedan decidir acerca de la composición del texto, es decir, puedan discutir y tomar decisiones referidas a qué debe escribirse y cómo organizarlo en lenguaje escrito. Para ello se sirven de las ideas y las formas en que las mismas han sido expresadas en los cuentos escuchados en las diversas situaciones de lectura por parte del maestro y por sí mismos.

La reescritura de un cuento por dictado al maestro, en este caso de un cuento tradicional con brujas, es una situación didáctica que permite no sólo ubicar a los niños como dictantes que componen oralmente el texto sino también que adecuen lo que se dicta a las restricciones del género, esto es, usar las fórmulas y léxico propios de estas obras, presentar y conservar los escenarios donde transcurren las historias tradicionales (castillos, bosques...), respetar o transgredir intencionalmente la estructura que lo caracteriza...

Posicionar a los niños como dictantes luego de leer este tipo de texto permite establecer relaciones entre la lectura y la escritura: centrar a los niños en *cómo se escribe* más que en qué escribir. La historia ya es conocida, conocen el argumento, el desafío consiste en resolver de qué

manera se relata esa historia conocida. En este proceso es útil recurrir a los cuentos fuente para consultar, por ejemplo, cómo indicar al lector que los personajes están hablando, cómo hacer para generar suspenso en el ingreso al bosque o cómo hacer sentir al lector la actitud protectora de un personaje.

Un desafío mayor en el marco de esta propuesta puede consistir en una reescritura con transformaciones; por ejemplo, cambiar el final del cuento, reescribirlo en versión dramática o cambiar la persona del enunciador, es decir contar la historia desde la voz de la bruja o de Hansel o de Gretel. También se puede proponer la escritura de un nuevo relato "semejante" a la historia leída, por ejemplo, escribir una nueva aventura de Hansel y Gretel en el bosque. O bien, crear definitivamente la invención de una historia con brujas en donde es necesario planificar los episodios del cuento, delinear los personajes, ampliar información sobre los escenarios, decidir cuál será el conflicto central y el desenlace. En todas las situaciones de escritura mencionadas la proximidad del texto fuente varía y se requiere atender tanto a la composición de las ideas como al modo de expresarlas en lenguaje escrito.

Cuando los niños dictan colectivamente un texto, el maestro muestra en qué consiste el acto de escritura respecto a la materialidad y al proceso de producción. En lo referido a la materialidad, muestra la graficación de las letras y su direccionalidad, los espacios entre fragmentos de escritura y hace observable que no todo lo que se dice queda escrito. En lo que se refiere al proceso de escritura, muestra que la misma requiere, en algunas ocasiones, hacer previsiones acerca del contenido que se desea escribir, discutir las diversas formas de expresar las ideas y textualizarlas, revisar lo escrito, tanto durante la textualización como en momentos posteriores a la misma. En otras palabras, el maestro muestra que todo acto de escritura requiere de:

Planear el texto: el docente y los niños pueden acordar qué ideas van a resultar centrales en la historia y en qué orden sucederán –si la historia es muy conocida, tal vez no sea necesario...–, deciden qué espacios serán descriptos y por qué hacerlo, precisan algunos rasgos del personaje que quieren enfatizar en la versión propia, etc. Respecto al contenido de la historia, a partir de la lectura de distintos cuentos cuyos personajes son brujas, el maestro y los niños deciden qué aspectos se van a conservar y cuáles no. Por ejemplo, si el cuento a reescribir es "*Hansel y Gretel*" no

puede faltar que los niños fueron abandonados por su padre y madrastra en el bosque, ni los reiterados intentos de los niños por regresar a su hogar, así como tampoco la descripción de la casita en el bosque, el encuentro de Hansel y Gretel con la bruja, y la manera en que ellos se salvaron de la malvada mujer y regresaron a su hogar. Acerca de las variaciones en la versión, los alumnos acuerdan omitir o agregar alguno de los intentos de regreso de Hansel y Gretel a su hogar o hacer algunas modificaciones en los mismos respecto a las estrategias de Hansel, así como variar los elementos con que estaba construida la casita del bosque, o el animal que los condujo a la casa de la bruja... Es decir, es importante que los episodios centrales de la historia de *"Hansel y Gretel"* se conserven para que siga siendo la misma historia, pero algunos aspectos pueden variar, no sólo porque los niños son autores del texto sino también porque otros escritores lo han hecho al producir distintas versiones del mismo cuento. Es importante tener cuidado de no utilizar frases en el plan que queden escritas del mismo modo que podrían aparecer en el cuento porque esto dificulta, luego, diferenciar el plan de la escritura propiamente dicha (por ejemplo, tratar de no anotar "Cuando los niños vieron la casa no podían creer que fuese de caramelo" sino "Llegada de los niños a la casa de la bruja. Asombro").

Producir la primera versión de la historia: en este momento los niños dictan el texto oralmente y el maestro escribe en un papel afiche u otra superficie que permita conservar la producción para continuarla en situaciones posteriores. Mientras los niños dictan el texto, el maestro interviene de diversas maneras:

- Remite a la planificación elaborada en distintos momentos de la escritura con diferentes propósitos: para ver qué de lo previsto ya se ha escrito y qué resta por escribir; para recuperar una idea valiosa que está siendo olvidada por los niños; para actualizar el plan antes de reiniciar la escritura cuando la textualización lleva varios días y lo crean necesario...
- Pide que le dicten el texto tal como va a quedar escrito e interviene para que los alumnos asuman la posición de dictantes al distinguir lo que se dice o comenta de lo que se dice para ser escrito. Por ejemplo, si un niño dice *"poné que Hansel juntó piedritas para tirar en el bosque y poder volver a casa"*, el maestro puede intervenir *"dictenme para que lo escriba"*, *"¿cómo escribo lo que dice Mariano?"*.
- Introduce señalamientos para que los niños adecuen la voz, pausas y ritmo del dictante al del escribiente; a que repitan

partes dictadas en caso de que sea necesario para el que escribe o para el que dicta con el propósito de progresar en la composición del texto. Por ejemplo: *"dictame más espacio para que lo pueda escribir"*.

- Explicita algunas decisiones con respecto al sistema de escritura y espacialización del texto que los niños aún desconozcan, para que se vayan familiarizando acerca de las decisiones que todo escritor va tomando al escribir. Por ejemplo, *"acá pongo punto y aparte y bajo de renglón para seguir escribiendo"*; *"el título lo voy a poner en el centro y con letras más grandes para que se destaque..."*.
- Recoge y somete a discusión diferentes alternativas propuestas por los niños e invita a confrontar antes de decidir la escritura de algo. Por ejemplo: *"Voy a escribir en el pizarrón las dos formas que dicen: Micaela propone '...de golpe se acerca una viejecita arrastrándose...' y Esteban dice 'de pronto se acerca una viejecita arrastrándose...'. Ahora se los leo para ver cuál les parece que es más frecuente en los cuentos de este tipo"*.
- Propone alguna alternativa para avanzar en la composición del texto cuando los niños no saben cómo continuar o no encuentran alguna alternativa mejor. Por ejemplo, *"...para dar cuenta que Hansel estaba encerrado en la jaula en el mismo momento que Gretel hacía lo que le exigía la bruja podemos poner 'mientras'. Les leo para ver cómo queda..."*.
- Promueve consultas al texto fuente para recuperar, por ejemplo, las características de los personajes y decidir cuáles conservar y cuáles no. Por ejemplo: *"Volvamos a leer el pasaje donde el autor describe a la bruja para ver cómo podemos caracterizar este personaje en nuestra versión"* o *"En las notas pusimos (relee) 'mujer muy hermosa pero engreída y muy orgullosa' ¿nos podrá servir para completar la idea en nuestra versión?"*.
- Actúa como lector al releer el texto con distintos propósitos: para ayudar a los niños a retomar lo escrito y avanzar en la composición; controlar qué quedó escrito y qué no de lo dictado; coordinar lo ya escrito con lo que se quiere agregar al texto; evaluar como resulta una modificación realizada en el texto, y para provocar sucesivas revisiones y discusiones sobre la escritura. Una vez finalizado relea el texto completo para su revisión.

Durante la producción de la primera versión, el maestro escribe el texto tal como los niños logran organizarlo, sin agregados, omisiones o transformaciones, es decir, no evita los posibles problemas de composición del texto sino que los señala para ser objeto de discusión en situación de revisión.

Revisar el texto: Antes de someter el texto a revisión, el maestro identifica los problemas que presenta la producción y selecciona cuáles pondrá a discusión con los niños. Por ejemplo, el texto podría presentar problemas referidos a la omisión de episodios centrales de la historia, las repeticiones léxicas como el conector 'y' o la forma de nombrar a los personajes, la ausencia de descripción de escenarios o motivaciones y sentimientos de los personajes, las dificultades para narrar dos episodios simultáneos o la entrada abrupta de alguno de los personajes. De estos problemas el maestro focaliza el tratamiento de algunos, de manera de poder trabajarlos en profundidad y aprender algún contenido relevante en el proceso. Para ello, prevé intervenciones para ponerlos en discusión con los niños y buscar alternativas para mejorar la producción.

Por tratarse de una escritura por dictado al maestro, la revisión puede efectuarse de manera colectiva. Ya que fue escrito por el docente, no es necesario normalizar el texto, es decir, corregir la ortografía y caligrafía a fin de leerlo con facilidad. Durante la revisión el maestro relee en voz alta para todos; de esta manera intenta que los niños se ubiquen en posición de lectores, es decir, que anticipen lo que podrá entender el potencial lector. No siempre es necesario que el texto esté completo, la revisión puede centrarse en algún fragmento, por ejemplo, el episodio donde se describe la casa de la bruja o el abandono de los niños por los padres.

Durante la revisión es factible que los niños soliciten que se corrija una parte, se agreguen, se saquen o se sustituyan otras. En ocasiones, recurren a las versiones leídas del cuento o bien, recurren a las listas elaboradas para dar respuestas a inquietudes o dudas que se plantean al escribir. Por ejemplo, para no repetir tantas veces "dijo", se puede reemplazar por "respondió", "exclamó", "replicó"...

Editar la versión final: durante la edición, el docente destina un tiempo didáctico para acordar con los niños en cuántas páginas se reproducirá la historia, dónde se dejará espacio, muestra cómo están diseñadas estas páginas en los libros que más entusiasmaron, etc. Un tiempo didáctico

especial merece la decisión sobre el lugar donde se incluirán ilustraciones. Para ello, se efectúan lecturas seguidas de intercambio para tomar decisiones al respecto. Se entrega el texto pasado en procesador de textos para releer (en este momento del proyecto el texto resulta muy familiar para los niños) y decidir dónde se debe cortar para insertar las ilustraciones. Los niños deberán controlar si están todas las partes escritas y si los espacios en blanco son los acordados para ilustrar. Esto no deja de ser otra oportunidad para volver a leer un texto conocido por los niños. Finalmente, se acuerda con el grupo la diagramación de la tapa y contratapa con la información necesaria que debe incluir. Para ello, se exploran otros libros para efectuar la consulta y tomar las decisiones finales.

▪ Otra opción: producción en parejas de la Galería de Brujas

"Cuando los niños han leído numerosas obras narrativas que incluyen un personaje prototípico y han participado en intercambios donde se promueven la comparación y el análisis de aquellos, se puede plantear la realización de una 'Galería de personajes' y profundizar sobre sus características o crear los propios (...) "¹¹.

Acuerdos previos

A partir de este recorrido, que incluyó lecturas literarias e informativas, comentarios y toma de notas acerca de aspectos distintivos del personaje, el docente invita a los niños a producir una *Galería de brujas* creada por ellos cuyos destinatarios serán otros niños de la escuela y las familias. La propuesta incluye una actividad colectiva y otra en parejas que consiste en realizar la ilustración del personaje con la producción escrita que lo caracterice. Es importante conversar con los niños y registrar en un papel afiche los acuerdos grupales que definen el producto, propósitos, destinatarios y agenda semanal de acciones más importantes a realizar. La explicitación de estos compromisos funciona como un organizador del proyecto.

Producción colectiva

Primeramente, el docente plantea a los niños la escritura de un texto colectivo que incluya "lo que aprendieron sobre las brujas". Esta

información elaborada en conjunto, acompaña las creaciones elaboradas en parejas para la futura galería.

Por tratarse de una producción por dictado al maestro, resulta una situación provechosa para que los niños como dictantes deleguen el acto de materializar la escritura al docente y se centren en la composición del texto (ver “Los niños dictan al maestro” en *Situaciones*, Pág. 87, y *Escritura y adquisición del sistema de escritura*, Pág 137, Diseño Curricular de Primer Ciclo, Prácticas del Lenguaje). De manera que el docente tiene oportunidad de hacer evidente ciertos aspectos del proceso de escribir: planificar algunas ideas previas a la producción del texto, decidir y sostener la persona del enunciador, releer mientras se escribe, hacer consultas para asegurarse que el texto diga lo previsto y cómo lo expresan los textos que se han abordado, reflexionar durante la revisión sobre aspectos puntuales del escrito (repeticiones innecesarias, inclusión de conectores, empleo de palabras o expresiones específicas) y de la práctica de dictar. Para ello, los niños pueden recurrir a los libros fuente y a sus notas tomadas durante las sesiones de lectura. Todos estos materiales van a estar a disposición en el momento en que los niños dictan al maestro y sirven para confrontar el texto que están escribiendo con los modelos escritos. A través de su consulta, los niños pueden resolver dudas o problemas específicos que surjan durante la producción escrita.

Tanto en esta situación como en la reescritura del cuento los niños dictan al maestro un texto compuesto oralmente por ellos. Ambos procesos de producción permiten develar aspectos propios de los géneros, basarse en sus características distintivas para dar forma a los textos y tomar decisiones frente a los problemas que se plantean al escribir.

En el caso de la producción colectiva del texto expositivo, los niños tienen oportunidades de aprender a utilizar títulos y subtítulos que explicitan claramente el contenido y los bloques temáticos, emplear el léxico específico acorde a la temática, incluir una introducción que anticipa aspectos centrales, cuidar la coherencia de la información que se brinda y evitar ambigüedades o repeticiones, considerar al destinatario de manera explícita o no, decidir la inclusión de citas textuales, imágenes o esquemas relacionados con el texto...

Producción en parejas de una primera versión y revisiones sucesivas

La tarea en parejas se desarrollará en varias clases de tiempos extensos y a que se trata de elaborar un texto que los niños deberán idear, componer y revisar en varias ocasiones. En el transcurso de las clases se puede continuar con la lectura y comentario de más cuentos, pero especialmente, se vuelve a los ya leídos y las numerosas notas tomadas. Luego de discutir en grupo sobre qué cosas se van a tener en cuenta para la descripción, por ejemplo, fisonomía del personaje, vestimenta, elementos que usa, comportamiento, cada pareja esboza el dibujo del personaje creado en forma provisoria y define, puntea las particularidades del brujo o la bruja en función de las categorías acordadas (pueden consultar para tal fin el cuadro comparativo en donde se registraron datos de las brujas de cada cuento y el texto colectivo):

NOMBRE
ASPECTO FÍSICO
VESTIMENTA
LUGAR DONDE VIVE
ELEMENTOS DE USO
AYUDANTES/ACOMPÑANTES
PODERES

Con estos primeros datos, la pareja elabora un primer borrador del texto que establece relación de sentido con la imagen. Se trata de caracterizar al personaje con datos que describen su apariencia física, indumentaria e incluso su carácter y modo de vida que complementen y agreguen información a la ilustración. Para escribir de a dos, los niños deben conversar y ponerse de acuerdo explicitando problemas propios de todo escritor: qué y cómo ponerlo, con qué palabra o expresión queda mejor, resolver algunas dudas acerca de la ortografía o separación de las palabras. En algunos momentos, el docente puede recordar a las parejas que alternen sus roles diferenciados al escribir; mientras uno dicta, el otro escribe. En este momento de la escritura el docente enfocará principalmente sus intervenciones tratando de no descentrarlos del proceso de escritura: se acerca a cada pareja para conversar acerca de lo escrito, relea lo realizado hasta el momento, presta su mano para que le dicten, orienta la consulta a los cuentos conocidos y producciones colectivas, controla en el punteo si están todas las cosas que deben figurar en el texto, responde preguntas y, en el caso de niños alfabetizados, resuelve dudas ortográficas promoviendo algunas estrategias (emparentar desde lo léxico la palabra que se desea escribir con alguna

otra que se conoce y no se duda, recurrir a la agenda de lectura donde figura la palabra en un título). Se trata de garantizar la posibilidad de recurrir a informantes –docente, compañeros- y consultar fuentes escritas, lo que implica incursionar en los textos conocidos, releer y copiar selectivamente (por ejemplo, localizar las palabras mágicas de la bruja Baba Yaga, los ingredientes de los preparados de Lilliana, la bruja urbana). Es importante que los textos estén a disposición de los niños para que puedan ser consultados.

Es probable que esta situación transcurra durante más de una clase. De ser así, el docente puede entregar nuevamente los escritos en forma normalizada para su continuación. Pasa en limpio los textos o los transcribe en computadora sin corregir aquellas cuestiones que serán objeto de trabajo con todo el grupo (la separación de palabras, las mayúsculas, la puntuación, la ortografía de las palabras más comunes en esos textos: varita mágica, caldero de hierro, hechizo, lechuza...). Retomar el texto así presentado ayuda a los niños a releer lo escrito y pensar cómo seguir y revisar cuestiones vinculadas al contenido (si se entiende, si el texto no se contradice con el dibujo, si falta poner algo ya acordado previamente)¹².

Durante este proceso de escritura, el docente destina algunos momentos de reflexión y discusión acerca de aspectos discursivos, gramaticales u ortográficos en el marco de la producción del texto (ver *La reflexión sobre el lenguaje*, Diseño Curricular de Primer Ciclo, Prácticas del Lenguaje). Para ello, selecciona algunos textos para discutir y resolver con los niños ciertos problemas de escritura recurrentes en el grupo: superposición de la información brindada por la imagen y por el texto, escaso uso de recursos descriptivos, repeticiones de ocurrencias verbales -muchos “tiene”-, ausencia de algunos signos de puntuación -puntos y comas para enumerar, etc.- (Ver ANEXO N°4).

Luego de este intercambio, entrega los textos que los niños están escribiendo para revisarlos. Seguramente quedarán otros aspectos del texto a revisar que pueden ser objeto de reflexión y enseñanza en otros momentos de la secuencia (Ver ANEXO N° 6).

Como la galería de los personajes está a disposición de otras personas de la escuela y también de las familias, se dedicará todo el tiempo necesario para que el grupo llegue al máximo en sus posibilidades de corrección de los textos y sólo se dejarán sin corregir aquellas cuestiones

que están fuera del alcance de los niños en ese momento. Por ejemplo, luego de un intenso trabajo de revisión de repeticiones del conector ‘y’, los niños pueden lograr una escritura tal como “La bruja Berta pasea con su escoba voladora y dice las palabras mágicas...” en lugar de “La bruja Berta, que pasea con su escoba voladora, dice las palabras mágicas...”.

Edición final del texto y de la ilustración

Para editar las producciones, los miembros de cada pareja transcriben en forma alternada el propio texto definitivo. Durante esta actividad la pareja también puede tomar algunas decisiones finales de revisión. Finalmente cada pareja colorea el dibujo con empleo de determinados materiales gráfico-plásticos y realiza el armado final en un nuevo soporte. Esta última tarea se puede realizar con aportes y sugerencias del profesor de plástica, si lo hubiere.

Los trabajos escritos con sus correspondientes ilustraciones se exponen en la cartelera del hall de la escuela a disposición de los destinatarios.

Adquisición del sistema de escritura en torno al proyecto

Al mismo tiempo que los niños actúan como lectores y escritores y profundizan acerca del personaje y el género, reflexionan sobre la alfabetización del sistema de escritura. Es decir, las prácticas de lectura, escritura y oralidad en el contexto de esta secuencia son situaciones que dan sentido a realizar anticipaciones cada vez más ajustadas al significado de los textos y a pensar las letras que se necesitan para producir enunciados (Ver ANEXO N° 5).

Evaluación

Algunos indicadores de avances que el docente puede considerar durante el desarrollo del proyecto son:

A medida que aumenta su experiencia como lectores por la lectura sostenida por parte del docente, los niños:

- Van definiendo preferencias de estilos, autor, temáticas...y construyendo criterios propios para seleccionar lo que van a leer.
- Pueden seguir la lectura del docente por lapsos cada más vez más prolongados.

- Relacionan cada vez más lo que están leyendo no sólo con experiencias vividas sino también con otros textos leídos.
- Aceptan cada vez mejor la posibilidad de que existen interpretaciones diferentes a la propia y pueden cambiar de punto de vista ante los argumentos de los compañeros.
- Opinan sobre las obras leídas y escuchan las opiniones de los otros.
- Solicitan al maestro relecturas con distintos propósitos y pueden señalar cada vez mejor donde hace falta releer: resaltar una expresión, para confirmar una interpretación, para aclarar dudas, analizar la relación de un pasaje con la imagen.
- Reconocen cada vez más indicios/pistas para la interpretación y la valoración de los textos literarios, más allá del gusto personal.
- Aprecian las características de los personajes, del espacio o del lenguaje a partir de lo leído.
- Reflexionan sobre informaciones no explícitas.
- Comparan y reconocen recursos semejantes que aparecen en las obras seleccionadas o variantes que se introducen para producir un efecto diferente.

A medida que aumentan su experiencia como dictantes, los niños:

- Dictan utilizando un léxico cada vez más próximo al lenguaje escrito y del género que se produce.
- Comienzan a distinguir entre lo dicho y lo dicho para ser escrito.
- Dan algunas indicaciones referidas a puntuación y/o especialización del texto.
- Solicitan relecturas para sostener el hilo del relato, verificar lo que ya está escrito y lo que falta por escribir.
- Ajustan gradualmente el escrito al propósito y al destinatario (toman decisiones referidas a qué escribir y aclarar y qué omitir o dar por entendido).
- Solicitan consultas a planes y textos fuente.

A medida que se ofrecen posibilidades de escribir por sí mismo (solos o en parejas) atendiendo tanto a los problemas vinculados con la composición del texto como aquellos que plantea el uso del sistema de escritura, los niños:

En cuanto a la composición textual:

- discuten con sus compañeros un plan de texto, lo tienen en cuenta a la hora de escribir, lo modifican si es necesario,
- alternan roles de lector y escritor durante la producción escrita,

- toman en cuenta lo que ya han escrito para decidir cómo continuar,
- consultan textos fuentes para resolver algún problema de escritura (como lo hacen los autores),
- se posicionan como lectores para revisar teniendo en cuenta al destinatario (si resulta claro, si se entiende, si produce el efecto deseado...),
- someten su texto a consideración de otros,
- detectan repeticiones innecesarias o ambigüedades y prueban otros recursos para resolverlas,
- enfrentan un proceso de edición (pasar en limpio el texto, producción de ilustraciones, presentación en galería).

En cuanto a la adquisición del sistema:

- piden, ofrecen, seleccionan y evalúan información necesaria acerca de la cantidad, del valor y el orden de las marcas por utilizar,
- confrontan sus conceptualizaciones acerca del sistema (sobre la cantidad de letras, marcas necesarias, variedad de letras...),
- recurren a escrituras conocidas para producir escrituras nuevas.

Algunas situaciones complementarias

Elaboración de invitaciones a la Galería

En un principio esta situación puede realizarse articulándose en dos modalidades: escritura delegada y escritura por sí mismo. Los niños pueden completar los datos de lugar, fecha, destinatario y firmantes del texto cuyo cuerpo fue elaborado por dictado al docente. Otra alternativa consiste en que el plan de texto se elabore colectivamente y la producción del mismo se realice en parejas o tríos a través de la escritura por sí mismos. Los textos definitivos pueden adosarse a un nuevo soporte acordado por el grupo.

Exposición sobre lo aprendido

Esta etapa puede finalizar con una exposición oral¹³. Para ello, el docente propone a los niños visitar otros grupos de la escuela “que saben poco o menos del tema” para comunicar oralmente lo que aprendieron sobre las brujas. Puede organizar subgrupos para que cada uno tome distintos subtemas para comentar. O bien, ante la presencia de varios grupos de 1º y/o 2º año, cada uno toma un subtema diferente para intercambiar información entre sí (por ejemplo, un grupo de niños expondrán sobre la fisonomía y vestimenta de las brujas, otros sobre hechizos y elementos que

usan...). Hablar para otros luego de haber leído, comentado y apuntado sobre un tema requiere destinar espacios de tiempo con los niños para planificar lo que se va a decir y ensayar la exposición (cómo captar el interés del auditorio, mostrar o señalar imágenes u otros recursos materiales que sirven de apoyatura...).

Brujas y medios de comunicación

A partir de la lectura de los cuentos seleccionados el docente propone ver adaptaciones en cine, video o teatro. Sería interesante comentar las semejanzas y diferencias con lo leído e identificar recursos propios de otros géneros (la música en el cine, juego de luces y ambientación de escenarios en el teatro). A los fines del proyecto, se sugiere focalizar en la entrada y caracterización de los personajes que se están analizando.

También se puede organizar una galería de brujas de los dibujos animados o series de televisión (*La bruja Hazel*, *Madam Mim*, *La bruja Cachavacha*, *Evil-Lyn* de la serie *He-man*, *La bruja aburrida de Las tres mellizas*, *Hechizada*, *Sabrina la bruja adolescente*...).

Una versión anterior de este proyecto fue elaborada por el equipo de Prácticas del Lenguaje de la Dirección Provincial de Educación Primaria durante el año 2008, integrado por Mirta Castedo, Juana Dib, Cinthia Kuperman, Irene Laxalt, Silvia Lobello, Alejandra Paione, Agustina Peláez, Mónica Rubalcaba y Yamila Wallace, bajo la coordinación de María Elena Cuter

Constituyen antecedentes directos de esta secuencia:

- Castedo, M., Dipino, M. y Paione, A. "La construcción de la lengua escrita" en *Curso virtual: Renovación de la didáctica del lenguaje para los primeros grados de escolaridad (Transición y primer grado)*. Centro Regional Para El Fomento Del Libro En América Latina y El Caribe (CERLALC), Colombia, 2009.
- Lerner D. y otros, "Los chicos dictan al maestro una nueva versión de un cuento" en Lerner D. y otros *Lengua. Primer Ciclo. Documento de Trabajo N° 2*. Dirección de Curriculum. Secretaría de Educación. Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires, 1996.
- Nemirovsky, M., "Personaje prototípico de cuento", en Nemirovsky, Miriam, *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas afines*. Buenos Aires, Paidós, 1999, pp. 131-142.
- Paione, A. "Saber más sobre un personaje prototípico de los cuentos clásicos: el mágico mundo de las brujas", en *Revista Lectura y Vida*, Año 28 N° 3, Septiembre 2007, pp. 58-63.
- Proyecto *Producción de videos de secuencias didácticas contextualizadas como insumos para optimizar la enseñanza en el inicio de la alfabetización*. Dirección y coordinación del proyecto: Mirta Castedo y Claudia Molinari. Universidad Nacional de La Plata, Dirección de Capacitación de la DGCyE y Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, 2005.

¹ "Formarse como lector de literatura", en DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer ciclo. Prácticas del Lenguaje*. La Plata, 2007, p. 105.

² Obviamente, se toma este personaje como un ejemplo posible. Podrían desarrollarse propuestas similares con hadas, princesas, ogros, lobos u otros.

³ "Formarse como lector de literatura", en DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer ciclo. Prácticas del Lenguaje*. La Plata, 2007, p. 91.

⁴ Para la selección de estos cuentos sugerimos los siguientes textos:

- Cuentos tradicionales con brujas:
Blancanieves de los hermanos Grimm www.ciudadseva.com
Hansel y Gretel de los hermanos Grimm <http://www.nnconcastellano.com/cuentos/index.html>
Jorinde y Joringel de los hermanos Grimm www.ciudadseva.com
Verdecuela (Rapunzel) (cuento ruso) www.ciudadseva.com
Basilisa la hermosa de Afanasiev <http://www.ciudadseva.com>
La bruja Baya Yaga www.ciudadseva.com

Los cisnes salvajes, *La sirenita* de Andersen www.ciudadseva.com

Hay hechiceras en las historias de la Mitología Griega: *Circe*, *Cassandra*, *Medea* y también en las historias de Arturo y los caballeros de la Mesa Redonda: *Morgana le Fay*.

- Cuentos de autores contemporáneos:
Wolf, Ena y otros, *15 de brujas*. Buenos Aires, Sudamericana, 2003
Mateos, Pilar, *La bruja Mon*. Madrid, Ediciones SM, 2004
Paul, Korky y Thomas, Valerie, *La bruja Berta en invierno*. Buenos Aires-México, Atlántida, 1999
Portonico, Cristina y Bematene, Poly, *Las brujas Poca y Poca y su gato espantoso*. Buenos Aires, El gato de hojalata, 2005
Portonico, Cristina, *Wanda, la bruja*. Buenos Aires, El gato de hojalata, 2007.
Van Allsburg, Chris, *La escoba de la viuda*. México, Fondo de Cultura Económica, 1995.

Otros:

- Harry Potter* de JK Rowling
- Crónicas de Narnia* de CS Lewis
- El maravilloso mago de Oz*, de L.F Baum
- Las Brujas* de R Dahl

Se sugiere consultar:
<http://www.ciudadseva.com/bdcs/bdcs.htm>
www.imaginaria.com.ar/047/brujas.htm
www.cuatrogatos.com

⁵ Para profundizar sobre la situación didáctica donde el maestro lee a los alumnos y abre espacios de opinión, se puede consultar:

- Castedo, M., Molinari, C., Torres, M. y Siro, A., *Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua. Primer ciclo*. Actividad N° 1 "Lectura de cuentos e intercambio de opiniones entre lectores". Programa Nacional de Innovaciones Educativas – Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, 2001.
- Lerner, D. (coord), Cuter, M.E., Lobello, S. y Torres, M., *Aportes para el desarrollo curricular: Prácticas del lenguaje. Leer y escribir en primer ciclo. Yo leo, tú lees, él lee*. Dirección de Curricula. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2001.

⁶ "Las prácticas del Lenguaje en la formación del estudiante", en DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer ciclo. Prácticas del Lenguaje*. La Plata, 2007, p. 104.

⁷ Algunos textos sugeridos para esta tarea:

- Textos informativos sobre brujas:
Rosagnini, R. y Morales, M., *El mágico mundo de las brujas*. Buenos Aires, Ediciones Continente, 2003
Arroyo, J. y Zamboni, P., *Duendes del Sur, Brujas del mundo*. Buenos Aires, Ediciones B, 2007
Morales, M. y Molinari, M., *El mágico mundo de los magos*. Buenos Aires, Ediciones Continente, 2004.
- Páginas en Internet.

<http://www.7calderosmagicos.com.ar/Sala%20de%20Lectura/Informes/Brujas.htm>
<http://www.magiciencia.com.ar/magia/brujeria/brujas/index.html>
<http://www.brujasybrujos.com/historia.htm>

⁸ Para profundizar sobre la situación didáctica en donde el docente lee textos difíciles, se puede consultar:
- Castedo, M.; Molinari, C.; Torres, M. y Siro, A., *Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua. Primer ciclo.* Actividad Nº 4 "Escuchar-leer lo que no ha sido escrito para niños". Programa Nacional de Innovaciones Educativas Ministerio de Educación de la Nación Buenos Aires, 2001.

-Lerner, D. y otros "Leer textos difíciles" en Lerner, D.; Lotito, L.; Lorente, E.; Levy, H.; Lobello, S. y Natali, N., *Práctica de la lectura, práctica de la escritura. Un itinerario posible a partir de cuarto grado.* Documento Nº 4 de Actualización Curricular en el Área de Lengua Dirección de Curriculum -Dirección de Planeamiento- G C B A. Buenos Aires, 1997, pp 68-83.

-Castedo, M., "Saber para leer o leer para saber". En: Castedo, M.; Siro, A. y Molinari, C. *Enseñar y aprender a leer. Jardín de Infantes y primer ciclo de la Educación Básica.* Novedades Educativas Buenos Aires, 1999.

⁹ "Formarse como lector de literatura", en DG-CyE, *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer ciclo. Prácticas del Lenguaje.* La Plata, 2007, p. 109.

¹⁰ Para profundizar sobre la situación didáctica en donde los alumnos dictan al docente, se puede consultar:

Castedo, M.; Molinari, C.; Torres, M. y Siro, A., *Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua. Primer ciclo.* Actividad Nº 5 "Dictado al maestro". Programa Nacional de Innovaciones Educativas – Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, 2001.

¹¹ "Escribir textos en torno de lo literario", en DG-CyE, *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer ciclo. Prácticas del Lenguaje.* La Plata, 2007, p. 100.

¹² Para profundizar sobre la situación didáctica en donde los alumnos escriben por sí mismos, se puede consultar:

Castedo, M.; Molinari, C.; Torres, M. y Siro, A., *Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua. Primer ciclo.* Actividad Nº 7 "Escribir por sí mismos". Programa Nacional de Innovaciones Educativas – Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, 2001.

¹³ Ver:

- "Los niños narran o exponen oralmente ante un auditorio", en *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer ciclo. Prácticas del Lenguaje.* La Plata, 2007, p.98.
- "Exposiciones", en *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer ciclo. Prácticas del Lenguaje.* La Plata, 2007, p.123.

ANEXO 1: Los cuentos tradicionales infantiles.

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE¹

Proyecto: Seguir un personaje
EL MUNDO DE LAS BRUJAS (1er y 2do año)

ANEXO 1: Los cuentos tradicionales infantiles

Material para el docente
Versión mayo 2009

"Actualmente, se puede acceder a distintas ediciones de cuentos tradicionales, de relatos populares latinoamericanos o de leyendas, mitos y fábulas. En ellas es posible reconocer semejanzas en la secuencia narrativa o en los personajes y también variantes, por ser versiones, porque en muchos casos remiten a diferentes tradiciones de origen oral de distintas culturas y épocas. Las variaciones, lejos de resultar un obstáculo, permiten reflexionar sobre las intenciones del autor, del recopilador, o sobre las características del género o subgénero".¹

En este anexo se hace referencia a las características del género relativas a los textos literarios empleados en el marco del proyecto *El mundo de las brujas*. En primer lugar se describe el origen y transformación de los cuentos tradicionales infantiles seguido de las características estructurales de aquellos cuyo personaje prototípico son las brujas. Luego se analizan los rasgos descriptivos del personaje tanto en los cuentos tradicionales como en las narraciones contemporáneas.

El cuento tradicional infantil: algo más que un "cuentito"

Los cuentos tradicionales infantiles derivan de relatos populares, anónimos y orales -cuyo origen es muy difícil precisar- que circulaban entre el campesinado desde tiempos inmemoriales. No eran considerados entonces relatos exclusivamente infantiles, pues sus destinatarios eran tanto los niños como los adultos. Algunos estudios históricos señalan que estos

¹ Equipo Prácticas del Lenguaje de la Dirección Provincial de Educación Primaria, año 2009. Mirta Castedo (coordinadora) Primer ciclo: Alejandra Paione (responsable de ciclo), Gabriela Hoz, Irene Laxalt, Gloria Seibert, Yamila Wallace. Segundo ciclo: Mónica Rubalcaba (responsable de ciclo), Mara Bannón, Verónica Lichtmann, Aldana López, Pablo Ortiz.

relatos adoptan formas similares en diferentes sociedades y culturas, de modo tal que detrás de las particularidades locales de cada caso pueden apreciarse constantes universales.

Para la cultura occidental, la literatura infantil nace cuando los relatos orales del folklore medieval europeo son fijados por la escritura, a partir del siglo XVI, en recopilaciones tales como las de Basile y Straparola. A fines del XVII Charles Perrault publica *Los Cuentos de Mamá Oca*, que incluyen varios de los clásicos más conocidos, tales como "La bella durmiente del bosque", "Cenicienta" y "Caperucita Roja". Igualmente importantes fueron los *Cuentos de niños y del hogar* de los hermanos Grimm, las recopilaciones de cuentos rusos de Afanasiev y los cuentos de Andersen.

Si examinamos la trama de la mayoría de estos relatos, es difícil determinar cuánto ha sido aportado por el material folklórico originario y cuánto por la inventiva de sus autores. Algunos de ellos, como Afanasiev muestran un apego más filológico a los originales, otros como Perrault y los hermanos Grimm recrean más o menos libremente los relatos de tradición oral y, por último, autores como Andersen tienden a tomar el folklore como fuente de ideas y temas para crear nuevos cuentos.

En este devenir, el género sufrió algunas transformaciones. Las primeras versiones –inclusive las de Perrault– conservan la crudeza que era propia de los textos folklóricos orales. En ellas abundan los abandonos y maltratos de niños, los asesinatos, inclusive las violaciones y el canibalismo. En la versión original de "La Bella durmiente", por ejemplo, la princesa es violada, abandonada y da a luz hijos ilegítimos que están en peligro de ser devorados por una ogresa. Que los niños escucharan estas historias no constituía problema alguno en una época en que eran vistos como adultos pequeños y por tanto, hacían cosas tales como trabajar duramente y concurrir a las ejecuciones públicas en las plazas. Este apego a la morbosidad que tanto impacta a la sensibilidad contemporánea resulta muy entendible al indagar el contexto social del que emergieron estos relatos. Para hacerlo, es valioso remitirse al análisis histórico que de ellos efectúa Robert Darnton². El autor explica que la situación del campesinado medieval era paupérrima. La gente vivía hacinada, cundían las guerras y las epidemias, la población en general moría muy joven, de modo tal que proliferaban las madrastras y los huérfanos. Los niños –que eran testigos y víctimas de esta situación– no recibían tratamiento privilegiado alguno.

Durante el siglo XIX comienza a gestarse un concepto de infancia más similar al actual. Por ese entonces, la infancia es delimitada como una

etapa diferente y específica de la vida, con características y necesidades propias. En este contexto, los cuentos tradicionales infantiles pasan a ser considerados como literatura dirigida especialmente a los niños. Claro que para ello sufren una serie de adaptaciones: los contenidos violentos y las referencias sexuales que arrastraban de su pasado medieval, rural y adulto son cercenados o morigerados. De esta manera, las historias quedaron aptas para educar a los niños en los valores de esta nueva sociedad. Se introdujeron entonces por doquier cazadores bondadosos, princesas bellísimas y hadas encantadoras, dando lugar a un mundo más seguro y predecible. También se instaura el final feliz como regla de oro en los cuentos infantiles tradicionales. En líneas generales, las versiones que conocemos proceden de este último período.

Tanto las primigenias versiones descarnadas como las posteriores más optimistas y suavizadas conllevan un sentido didáctico. En ambos, la enseñanza moral se realiza apelando a arquetipos universales positivos y negativos, es decir, a personajes que obran conforme a rasgos esenciales, definidos, inalterables y unidimensionales y a través de los cuales el lector puede rápidamente construir, por identificación o rechazo, modelos de acción propia. Pero el sentido didáctico adquiere distinto signo, consecuentemente con el paradigma moral imperante en cada uno de esos momentos históricos. Las primeras versiones de los cuentos tradicionales infantiles eran reflejo de un mundo real en el que la vida era sórdida, breve y atravesada por emociones brutales. En este contexto, su sentido didáctico consistía en decirle a los campesinos cómo era el mundo y ofrecerles estrategias para hacerle frente, advirtiéndolo tanto a niños como a adultos que para sobrevivir era necesario abandonar el hogar, salir al mundo en busca de mejor fortuna y que, en este periplo, la valentía, la astucia y la suerte eran esenciales. En cambio, en las versiones suavizadas del siglo XIX, se muestra un mundo ideal, en el que la virtud y el bien triunfan.

En las últimas décadas, los cuentos tradicionales han sido objeto de estudio de la psicología, sociología, pedagogía y antropología, y han suscitado numerosas polémicas en torno, por ejemplo, a la visión de la sociedad que reflejan, al rol asignado a las mujeres, a su impacto sobre la psiquis de los niños, entre otras. La lectura de estos relatos por parte de los niños fue enfáticamente desaconsejada por algunos estudiosos que sostenían que, particularmente en sus primeras versiones, podían causarles traumas y frustraciones, al originarles temores y sufrimientos innecesarios. En contraposición, autores como Bruno Bettelheim³ señalan, desde un marco teórico psicoanalítico, la importancia de que los niños conozcan estos

cuentos, particularmente en sus primeras versiones. Bettelheim sostiene que, en virtud de su universalidad en el tratamiento de cuestiones esenciales de la condición humana, los cuentos infantiles tradicionales ayudan a los niños a construir su personalidad y a alcanzar la madurez vital porque les permite visualizar que la lucha contra las dificultades de la vida es parte intrínseca de la existencia.

Finalmente, los cuentos tradicionales llegan hasta nosotros en reelaboraciones cinematográficas, literarias, y de la cultura de masas, encubiertos a veces en otras tramas. En ellas aparece un sentido didáctico nuevo en torno a cuestiones tales como la conservación de la naturaleza y el respeto a las diferencias físicas y culturales. Los cuentos infantiles han evolucionado porque nuestra cultura ha cambiado y el propio concepto de infancia ha ido variando en función del contexto histórico. De este modo, a lo largo de una continuidad histórica que se inicia en la tradición oral, pasa por la difusión literaria y se recicla en la cultura audiovisual, este material narrativo renace y se resignifica una y otra vez...

Formarse como lector implica, entre otras cosas, inscribirse en una tradición cultural. Saber algo sobre el origen de estos cuentos permite considerarlos como objetos culturales densos, atravesados por la historia, poblados de múltiples resonancias, impregnados de la complejidad propia del espíritu humano. Como extrañas a floraciones geológicas, son el producto de la superposición del tiempo sobre el tiempo. Ellos conservan vestigios de antiguas creencias fosilizadas. Es por ello fundamental procurar que esta profundidad entre al aula, que no se banalice su sentido moralizante, que no se caricaturicen en versiones que, en nombre de la simplificación, han perdido toda su carga cultural y literaria. Estos cuentos merecen recibir un tratamiento de textos literarios de pleno derecho. Los chicos merecen ser tratados como lectores plenos.

Para que ello ocurra, a lo largo de la secuencia, el docente:

- Selecciona cuidadosamente los textos que van a ser leídos. Conviene que por lo menos algunos de ellos sean versiones originales. En el caso de las adaptaciones, hay que atender no sólo el respeto por la historia sino al nivel del discurso, es decir, al modo de decir la historia. No da lo mismo una versión que otra; un lenguaje cuidado, rico, complejo enriquece el lenguaje del lector.

- **Inicia –antes o** después de la lectura- algunos intercambios que posibiliten a los niños recuperar lo que ya saben sobre los modos de transmisión de los cuentos tradicionales:

"Muchos de ustedes dijeron que ya conocían algunos de estos cuentos porque se los contaron en su casa. ¿De dónde creen que los aprendieron sus padres? ¿Los leyeron o se los contaron?"

*"Ustedes encontraron diferencias entre la versión de Blancanieves y otras que han leído antes o han visto en el cine. ¿Por qué creen que hay tantas versiones diferentes de un mismo cuento?"*⁴

- Ofrece algunas explicaciones breves y sencillas sobre algunas cuestiones referidas a los orígenes de estos cuentos: las razones por las cuales presentan escenas tan crueles y cómo y por qué se han ido transformando.

"A mí me impacta mucho el fin que tuvieron la hechicera y su hija en Hermanito y Hermanita. ¿No es cierto? Les voy a explicar por qué estos cuentos incluyen cosas como ésas. Las historias que aparecen en estos cuentos fueron inventadas hace muchísimos años. No fueron inventadas para los chicos solamente, sino para niños y grandes. En realidad en aquellos años no se diferenciaba mucho a los niños de los adultos. Los niños no iban a la escuela porque la escuela no existía, eran puestos a hacer trabajos muy duros. Había mucha, mucha hambre entre los pobres, que eran la mayoría, pero que vivían en condiciones mucho más duras de las que hoy conocemos. Mucha gente moría joven por el hambre y porque muchas enfermedades que hoy se curan en ese entonces no se podían curar. ¿En qué otros cuentos que leímos antes también aparecieron escenas que nos hacen pensar en estas condiciones de vida tan duras, de tanta pobreza, de tanta enfermedad...?"

- Prevé la lectura de diferentes realizaciones de una misma historia, o de diferentes versiones de un mismo cuento. Lee, por ejemplo, "La Bella Durmiente" de Perrault y la de los hermanos Grimm, permite advertir que en el cuento del francés la historia "comienza de nuevo" allí donde todos creíamos que terminaba, que la más antigua es más violenta que la más cercana en el tiempo, que la de Perrault se burla un poco de los personajes y los caricaturiza.
- Promueve que los alumnos establezcan continuidades y rupturas entre el mundo representado en los cuentos y el de hoy.

5

"En aquella época los cuentos que los padres contaban a sus hijos a veces tenían algunas escenas violentas, tal como hoy pasa con algunos dibujos animados que ustedes ven en la tele."

Género: dícese de una tela o tejido...

En la secuencia propuesta se trabaja con cuentos con brujas. Para poder caracterizar a estos cuentos un lector tiene que construir un complejo entramado de relaciones entre distintas categorías genéricas. En efecto, los cuentos con brujas constituyen un grupo específico dentro del subgénero cuento tradicional infantil, el que a su vez está comprendido en la categoría más amplia del género cuento. Aprender sobre el género, en este caso, equivale a poder advertir frente a un cuento determinado cuáles características posee en tanto cuento, cuáles en tanto cuento tradicional infantil, cuáles en tanto cuento con brujas y cuáles son propias e irrepetibles de ese texto.

Por otro lado, aprender sobre los cuentos tradicionales con brujas nos permite -como se verá en otro apartado- diferenciar cuándo un cuento contemporáneo con el mismo personaje mantiene algunos rasgos del género y cuándo se aparta de ellos para iniciar caminos nuevos.

Lo usual es que en los cuentos con brujas, dado que son **cuentos**, se presente un estado de equilibrio inicial que se rompe por la irrupción de una fuerza -la bruja y su hechizo- la cual desencadena un conflicto. La resolución de éste en el desenlace da lugar a un nuevo orden de cosas, un estado de equilibrio diferente al estado inicial.

¿Qué características mantienen estos cuentos con brujas de los cuentos tradicionales infantiles?

En primer término, la presencia de **lo maravilloso**, entendido como la naturalización de lo sobrenatural⁵, es una característica del universo ficcional que estos relatos crean. Esto quiere decir que en el mundo representado por estos cuentos los sucesos extraordinarios no necesitan ser explicados, ya que en ese mundo "las cosas son así". Lo mágico es verosímil, es decir, es creíble desde el mundo de la ficción aunque no sea verdadero desde la realidad. El lector no se desconcierta cuando el beso del príncipe revive a Blancanieves en su ataúd de cristal, cuando las lágrimas de Rapunzel sanan la ceguera del príncipe causada por el hechizo de una bruja o cuando los niños encuentran una casita hecha de dulces y golosinas

6

en el medio del bosque. Esto es lo que Tzvetan Todorov⁶, un estudioso de las estructuras de los relatos, entiende como verosimilitud: un suceso dado “suenan” verosímil cuando está admitido dentro de las convenciones del género.

Teniendo en cuenta este concepto de lo maravilloso, el docente puede hacer notar a los niños que ciertos acontecimientos son admisibles en un cuento tradicional infantil y otros no:

“Algunos de ustedes quieren poner que la bruja apareció volando en un avión. Si se tratara de un cuento cómico con brujas, puede quedar bien. Pero como en este caso estamos reescribiendo el cuento de Hansel y Gretel según la versión de los hermanos Grimm, les propongo pensar qué cosas ocurren en ese cuento y cuáles no pueden suceder...”

En segundo término, algunas de las **funciones** descritas por Vladimir Propp⁷ también caracterizan estos relatos. Después de comparar un sinnúmero de cuentos tradicionales infantiles, Propp, concluyó que todos estos relatos comparten algunas características estructurales que facilitan la memorización de las historias y hacen entonces posible la transmisión de valores esenciales de una sociedad. Recordemos que estos cuentos provienen de la tradición oral, de allí que su memorización resultaba necesaria y deseable.

Propp considera que esta **estructura** básica está dada principalmente por situaciones que los personajes atraviesan, a las cuales llama funciones. Algunas de las funciones más importantes son: el héroe abandona su casa, es puesto a prueba mediante la asignación de una tarea difícil, entra en posesión de un medio mágico, se traba en lucha con el antagonista y lo vence, el antagonista es castigado, el héroe se casa y asciende al trono.

En el aula, esta estructura tan previsible hace que el lector habituado al género pueda leer o escuchar leer haciendo anticipaciones cada vez con mayor facilidad: ante un peligro, siempre aparecerá un cazador o un príncipe a salvar a la niña o a la princesa; ante la resolución del conflicto, siempre se “ascenderá” a un estado de vida mejor que el inicial... A su vez, a la hora de escribir, es más sencillo planificar un cuento de este tipo que inventar un cuento sin ningún parámetro:

“En todos los cuentos que hemos leído el protagonista tiene que hacer algo difícil. Recordemos qué hace cada uno de los protagonistas

de los cuentos que leímos para pensar ideas que nos sirvan para nuestro cuento”.

Esta organización estructural está en directa correlación con la caracterización de los **personajes**. En los cuentos tradicionales, los personajes son la función que les toca cumplir, es decir, se constituyen en virtud del papel que les es asignado en la historia: el protagonista (el príncipe, la princesa, el niño desvalido), el antagonista (bruja, madrastra, ogro, dragón), el ayudante (hada, duende, animal humanizado). Dado que actúan y se agotan en función de la trama, reciben una caracterización mínima, exenta de los matices propios de la psiquis humana. Es muy difícil, por ejemplo, diferenciar al príncipe de Rapunzel del de Basiliña la Hermosa. Esta tipificación se ve enfatizada por dos fuertes tendencias de los cuentos tradicionales en cuanto al tratamiento de los personajes: el contraste (se dividen en buenos-malos, lindos-feos, ricos-pobres, etc.) y la limitación a dos del número máximo de personajes que aparecen en escena al mismo tiempo.

En el aula, no se trata solo de advertir las características de los personajes, algo con lo cual los niños no suelen tener dificultades en estas historias, especialmente cuando ya han leído varias. Se trata, también, de vincular, a la hora de escribir, los rasgos de los personajes con los sucesos que les acontecen:

“Ustedes aquí me dictaron ‘la muchacha era buena y linda’ y más adelante ‘la reina malvada la odiaba’ ¿Les parece que el odio de la reina tenía algo que ver con la belleza de la muchacha?”

En tercer término, otra cuestión común entre los cuentos con brujas y los tradicionales en general son las características del **espacio** y el **tiempo** representados. En general, espacio y tiempo no son precisados, todo transcurre en un tiempo lejano y en un lugar remoto. El género tampoco permite cualquier opción. Los contextos geográficos remiten a paisajes boscosos y templados propios de la Europa Central, las formas de organización social y la tecnología que muestran estos cuentos remiten al mundo medieval. Así, por ejemplo, es impensable la aparición de un automóvil o ubicar la historia en una selva tropical. Tal opción constituiría una transgresión al género, algo que algunos autores contemporáneos han explorado.

Resulta importante que el docente realice algunas intervenciones destinadas a que los niños vayan construyendo estas nociones, porque ellos suelen pasar por alto la descripción del espacio y el tiempo en sus relatos.

"El cuento 'La Sirenita' es algo especial porque transcurre en el fondo del mar, y eso no es frecuente en estos cuentos. Los otros cuentos que leímos, ¿en qué lugares están ubicados?"

"Yo les conté que estos relatos se originaron hace muchos años, cuando la gente vivía de otra manera. ¿Se dieron cuenta que hay cosas de nuestra forma de vida actual que no aparecen? Pensemos algunos ejemplos..."

Finalmente, los cuentos con brujas comparten con su subgénero de pertenencia ciertos rasgos discursivos. Entre éstos mencionamos el uso de las **fórmulas de inicio** (*Había una vez...; Erase una vez...*) y las **de cierre** (*Colorín, colorado...; Vivieron felices para siempre...*). Estas fórmulas delimitan un umbral en el que el lector/oyente deja atrás el mundo de la realidad cotidiana para adentrarse en un espacio mágico y en un tiempo irreal. A su vez, al repetirse sistemáticamente, constituyen una ayuda en el reconocimiento del género.

Otros rasgos discursivos comunes lo constituyen el gusto por las **repeticiones**, la frecuente **inclusión de las voces de los personajes en estilo directo** y un fuerte énfasis en el aspecto sonoro de la palabra siendo frecuentes las **onomatopeyas**, las **aliteraciones** y la presencia de **formas versificadas**. El docente puede ayudar a los niños a sensibilizarse con respecto a estas características discursivas de los cuentos releendo algunos fragmentos y compartiendo los efectos producidos:

"Les releo el siguiente pasaje:

'La pobrecita iba temblando, cuando de repente pasó rápidamente por delante de ella un jinete blanco como la nieve, vestido de blanco, montado en un caballo blanco y con un arnés blanco; en seguida empezó a amanecer. Siguió su camino y vio pasar otro jinete rojo, vestido de rojo y montado en un corcel rojo, y en seguida empezó a levantarse el sol'

A mí me gusta mucho esa parte del jinete blanco, vestido de blanco, montado en un caballo blanco...Lo repite tanto que parece que te hace ver la blancura..."

"(...) 'El sol estaba ocultándose detrás de la montaña; Juanito miró a través de los árboles y vio que se hallaban próximos a las viejas paredes del castillo, se asustó y quedó pálido y desfallecido. Juanita comenzó a cantar:

*pajarillo, pajarillo,
el del dorado collar;
¿qué cantas, qué cantas, dime?
cantas, cantas tu pesar.
¿Qué canta mi palomita,
qué cantas, dímelo tú,
cantas acaso su muerte?
cántala tú, sí, tú, sí, tú.*

*Juanito miró a Juanita, la cual se había convertido en un ruiseñor, que cantaba, sí, tú, sí, tú. Un ave nocturna de brillantes ojos voló tres veces alrededor de ella, y gritó también tres veces: ¡hu, hu, hu! Juanito no podía moverse, estaba como petrificado, no podía llorar, ni hablar, ni menear mano ni pie'
"Es muy triste esta parte, yo escucho ese 'tú, sí, tú, sí, tú' como si le avisara que algo malo les va a pasar. Lo mismo que cuando el ave grita '¡hu, hu, hu!'..."*

Si los niños han leído antes que los cuentos con brujas, cuentos tradicionales infantiles en general, tal como se plantea en la secuencia, entonces están en condiciones de comenzar a delinear este horizonte de correspondencias múltiples. La frecuentación de los textos de un género o subgénero determinado brinda oportunidades de conceptualizar lo que es constitutivo del mismo. Es necesario que cada rasgo genérico se encuentre asociado a numerosos pasajes que han sido vivenciados en la lectura; que, por ejemplo, al decir "todas las brujas terminan mal" los niños estén evocando algunas imágenes impactantes y no repitiendo una mera fórmula.

Aprender sobre un género es, en alguna medida, ir tras los pasos de Propp y no hay otro modo de hacerlo más que leyendo numerosos textos y delimitando lo que ellos tienen en común. Para ello es preciso establecer comparaciones entre personajes, advertir que ciertas situaciones se parecen, paladear algunos modos del decir que le son propios.

La inmersión en el grupo genérico 'cuentos tradicionales con brujas' permite a los niños comprobar que el príncipe nunca muere, que tanto Blancanieves como Hansel y Gretel se libran de los malignos poderes de las brujas, que los malos siempre son castigados y que los buenos son recompensados...

Ese es el recorrido que hemos seguido para caracterizar los cuentos con brujas en el presente Anexo, y ese es el recorrido que deberíamos procurar para los niños en el aula. Cuando así lo hacemos, comprobamos que los rasgos de género no son leyes inamovibles, ya que los textos son bastantes indóciles a la hora de ser clasificados. Pensar los géneros como conjuntos flexibles de rasgos y relaciones –y no como etiquetas– contribuye a la formación de un buen lector porque esta mirada le ayuda a comprender cómo el sentido de un cuento se proyecta sobre otros.

Al examinar los cuentos con brujas en términos estructurales, observamos que hay algunas funciones comunes a todos ellos: el héroe abandona el hogar familiar, es hechizado, se libera del hechizo, vence a la bruja y alcanza el éxito.

Así quedaría delineada una estructura muy básica de este tipo de cuentos. Al construirla, los niños progresan en tanto lectores y en tanto escritores. En tanto lectores, porque pueden realizar anticipaciones más ajustadas o apreciar aquello que un determinado cuento tiene de singular. En tanto escritores, porque pasan a disponer de un modelo de producción que ayuda a escribir tanto cuando se lo sigue –porque se va a escribir un cuento a la manera de los tradicionales– como cuando se lo transgrede para escribir una parodia.

A fin de que los niños puedan ir apropiándose de este esquema, el docente encuentra oportunidades para intervenir durante los espacios de intercambio en las sesiones de lectura y durante la escritura de cuentos. Para ello se puede recurrir, entre otras posibilidades, a la comparación de los cuentos leídos, a la relectura de fragmentos, a la discusión de episodios y a la toma de notas en textos intermedios.

El movimiento es doble, se repara en lo semejante pero también en aquello que hace de cada cuento un texto único:

"¿En qué se parece este cuento/este personaje/este ambiente... a otro ya leído aunque parezcan tan diferentes?", "¿Por qué este cuento/este personaje/este ambiente... son distintos si los dos son de brujas/ en los dos las princesas son salvadas por un príncipe/ los dos transcurren en bosques...?"

El **abandono del hogar** no está investido en los cuentos con brujas del tinte heroico presente en otros cuentos tradicionales –cuyos

protagonistas dejan la seguridad del hogar por voluntad propia para superar alguna prueba o acudir al socorro de alguien en peligro-. En estos cuentos los protagonistas son expulsados –a menudo después de la muerte de la madre– y puestos a merced de un mundo amenazante en la más absoluta indefensión:

"En 'Hermanito y Hermanita' ambos hermanos se van de su casa y entonces comienzan las dificultades...¿En qué otros cuentos de los que leímos antes el protagonista se va de su casa? Vamos a pensar, en cada caso, por qué se van. ¿Quieren recorrer el mundo? ¿Son expulsados? ¿Se van por miedo a algo o a alguien?..."

Otra situación que aparece en todos los cuentos es la **irrupción de la bruja**, que encarna la fuerza desequilibrante generadora del conflicto. El propósito de la bruja es dañar al héroe mediante algún hechizo. Es interesante discutir con los alumnos qué tipos de hechizos hacen las brujas y de qué elementos se valen para hacerlos. Generalmente el daño de la bruja consiste en imposibilitar o limitar a la víctima en algún aspecto físico o psíquico, o bien en transformarla, frecuentemente en un animal.

El docente puede iniciar el intercambio en torno a estas cuestiones con planteos bastante abiertos a fin de dar espacio a que surja lo que los niños han podido ver por sí mismos.

"Ya hemos leído 'Blancanieves', 'Rapunzel' y 'La Sirenita' ¿En qué se parecen estos cuentos? Algunos personajes se parecen entre sí ¿cuáles? ¿Qué cosas semejantes les suceden a estos personajes?"

Posteriormente, de ser necesario, se puede acotar el campo de discusión:

"En el cuento que estamos escribiendo pusimos 'Y la bruja la embrujó' sin aclarar cómo la embrujó. Vamos a volver a los cuentos que leímos para ver qué les hacen las brujas a los personajes cuando los hechizan, de qué manera hacen sus encantamientos..."

"El hermanito (en 'Hermanito y Hermanita') es transformado en un cervatillo. ¿En qué otro cuento que leímos antes el protagonista es transformado en animal?" (Se trata aquí de recuperar, por ejemplo, algunas semejanzas con los cuentos 'Juanito y Juanita' o 'Los Cisnes Salvajes', entre otros).

"Este cuento (Basilisa la hermosa) es diferente a los que leímos hasta ahora. En éste la bruja no usa su poder para hechizar a la protagonista".

El **triunfo del héroe** sobre la bruja no tiene excepciones. En general, la bruja derrotada recibe un violento castigo corporal o muere. En todos los casos, los héroes, logran la **liberación del hechizo** y alcanzan algún tipo de **éxito**, es decir, una forma de vida más elevada que la que detentaban al inicio del cuento.

"Les voy a releer el final de Blancanieves porque a mí me impresionó mucho:

'Al entrar en el salón reconoció a Blancanieves, y fue tal su espanto y pavor, que se quedó clavada en el suelo sin poder moverse. Pero habían puesto ya al fuego unas zapatillas de hierro y estaban incandescentes. Tomándolas con tenazas, la obligaron a ponérselas, y hubo de bailar con ellas hasta que cayó muerta'

¡Es impresionante lo que le pasa a esta bruja! ¡¿Se imaginan qué dolor tener que bailar con zapatos de hierro al rojo vivo?! A esta bruja no le fue nada bien. Les propongo releer los desenlaces de los cuentos que hemos leído antes y vamos a recordar qué le pasa a la bruja en cada caso..."

"Ustedes dicen que las brujas siempre terminan mal y los chicos bien. Les propongo releer el final de Hermanito y Hermanita para ver si esto sucede allí:

'Refirió al rey el crimen que habían cometido con ella la malvada hechicera y su hija, y el rey las mandó comparecer delante de su tribunal, donde fueron condenadas. La hija fue conducida a un bosque, donde la despedazaron las bestias salvajes apenas la vieron y la hechicera fue condenada a la hoguera, pereciendo miserablemente entre las llamas; apenas la hubo consumido el fuego, volvió el corzo a su forma natural, y hermanito y hermanita vivieron felices hasta el fin de sus días."

Los protagonistas son lo que Propp denomina héroes -víctimas, seres inocentes y débiles que padecen injusticia y maltrato. En casi todos los casos, se trata de mujeres bellas, jóvenes, generalmente princesas, o de niños pobres y desamparados malqueridos por sus madrastras. De esta manera, la tarea de la bruja se ve simplificada por la proverbial ingenuidad de sus víctimas.

"¿Por qué creen que Blancanieves le abrió la puerta a la madrastra cada vez que iba? Vamos a buscar en el texto por qué sucedió eso. ¿Dice algo al respecto? Les recuerdo la lectura del siguiente pasaje:

'Tres veces fue la anciana a la cabaña de los enanos para tratar de matarla, y Blancanieves no sospechó nada en ninguna de ellas, pese a que sabía que su madrastra había mandado a matarla."

Es interesante notar que estos dos tipos de protagonistas dan lugar a dos líneas argumentales básicas. Por un lado, si el personaje es una mujer entonces no se libera, es liberada por el príncipe que aparece de la nada, como caído del cielo, a poner las cosas en su lugar. El príncipe encarna, por tanto, a la fuerza que contrarresta el mal y restaura el orden. Para ello no necesita fatigarse ni realizar hazaña alguna: obra por sola presencia. Si es un héroe, lo es por su condición de príncipe y no por las acciones valerosas que realiza.

"Cuando el príncipe besa a la Bella Durmiente ¿lo hace a sabiendas, es decir, él ya sabía que de esa forma la iba a despertar?", "Vamos a releer cómo hace el príncipe para resucitar a "Blancanieves". A mí me parece que tuvo un poco de suerte..."

Después de la liberación se producen, sin excepciones, el enamoramiento instantáneo del príncipe, la propuesta matrimonial, y la aceptación inmediata. El amor de los que aman -al igual que el odio de los que odian- pertenece también al orden de lo maravilloso; los sentimientos son fuerzas mágicas que acontecen.

"En el primer momento, Rapunzel se asustó mucho al ver un hombre, pues jamás sus ojos habían visto ninguno. Pero el príncipe le dirigió la palabra con gran afabilidad y le explicó que su canto había impresionado de tal manera su corazón, que ya no había gozado de un momento de paz hasta hallar la manera de subir a verla. Al escucharlo perdió Rapunzel el miedo, y cuando él le preguntó si lo quería por esposo, viendo la muchacha que era joven y apuesto, pensó, «Me querrá más que la vieja», y le respondió, poniendo la mano en la suya: - Sí; mucho deseo irme contigo; pero no sé cómo bajar de aquí.

A mí me parece raro -y divertido- que el príncipe quisiera casarse tan rápido, y que Rapunzel acepte ¡Acaban de conocerse! ¿Ustedes qué opinan? Me parece que esto es algo que sucede frecuentemente en estos cuentos...”

“Les propongo que se agrupen de a dos y releen el diálogo en el que el rey le pide a Basilisa que se case con ella. Uno hace de rey y otro de Basilisa. Imaginen cómo dicen esas palabras los personajes en el cuento. Digan esas palabras muchas veces, como si fuera el ensayo de una obra de teatro, probando diferentes maneras: más románticas, más cómicas...Después van a mostrar al resto del grupo su mejor versión”.

Por otro lado, cuando los protagonistas son niños -en forma muy coherente con el espíritu de la época en que las historias se originaron- no pueden esperar ser rescatados. Son ellos mismos quienes deben salvarse utilizando su habilidad o astucia. En ese caso, el éxito equivale a la obtención de un hogar seguro, protector y libre de carencias.

“Parece ser que las princesas siempre dependen de algún príncipe que las venga a rescatar. Pero en otros cuentos, los que sufren la maldad de la bruja son los niños. Les propongo que busquemos y releamos algunos fragmentos de ‘Hansel y Gretel’, ‘Hermanito y Hermanita’ y de ‘Basilisa la Hermosa’ y pensemos juntos cómo hacen los niños para liberarse de las garras de la bruja.

Otros rasgos estructurales son compartidos por muchos de los cuentos de brujas, pero no por todos ellos. Entre éstos podemos citar la **transgresión de una prohibición**, la que no siempre es explícita. En todos los casos en que tiene lugar, la transgresión de la prohibición desencadena la desgracia del protagonista. A veces, la transgresión es consecuencia de la ya mencionada ingenuidad del protagonista:

¿Por qué creen que Blancanieves aceptó dejar entrar a la bruja vestida de anciana a pesar de la advertencia de los enanitos?”

Recurrente también es el **engaño**. Es común que las brujas cambien su apariencia para ocultar su condición de tales, o que se valgan de ardides para hechizar a sus víctimas: En algunos casos la bruja es a su vez engañada.

“¿En qué momento se dieron cuenta ustedes de que esta vieja era una bruja que iba a causar problemas?”

Otras funciones que se repiten son la **captura y encierro** del héroe-víctima por parte de la bruja (como en ‘Hansel y Gretel’); la identidad **bruja-madrastra** (como en ‘Blancanieves’) y la **alteración del curso de la naturaleza** por obra de la magia (como en ‘Basilisa la hermosa’).

Las características aquí referidas no agotan las posibilidades de interrelaciones entre los cuentos: bastaría leerlos y releerlos una vez más para ahondar en este juego sin fin en el que los textos se convocan unos a otros de una manera nueva cada vez.

“¿Qué tienen en común los cuentos de brujas?: ¡Que en todos hay brujas!”

Sin duda, el personaje de la bruja es el que articula todas las funciones mencionadas. Ella es la desencadenadora de la desgracia, el oponente a vencer, la perpetradora de engaños y prohibiciones. Es preciso entonces, que nos detengamos a considerar cómo son las brujas de los cuentos tradicionales infantiles.

La bruja es uno de los personajes más fáciles de imaginar. Cerramos los ojos e inmediatamente su imagen se nos aparece con nitidez, rodeada de escobas voladoras, telarañas, calderos humeantes, bolas de cristal y libracos polvorientos de saberes prohibidos; vestida con atavíos oscuros rematados en un alto sombrero puntiagudo; acompañada por animales inquietantes como el típico gato negro o el cuervo.

Las sabemos, además, iniciadas en los secretos de la magia, conocedoras de las propiedades de hierbas misteriosas, las que utilizan para preparar pociones y filtros letales. Es probable que imaginemos las pócimas como el resultado de bizarras recetas en las que se mezclan ingredientes repugnantes. Asimismo, quizás evoquemos encantamientos proferidos entre jitanjáforas invocaciones a fuerzas oscuras y carcajadas estridentes.

Resulta sorprendente comprobar cuán pocas de estas características son mencionadas explícitamente en los cuentos tradicionales, especialmente en las versiones más originales. Notoriamente, ninguna de las brujas en ellos descriptas reúne ni siquiera la mayoría -que no digamos ya todos- de esos atributos.

Esta imagen parece corresponder a la transformación que el cine, la historieta y la industria editorial han efectuado sobre el personaje, muchas

veces con el afán de suavizar sus rasgos de modo tal que resulte más apto para el consumo de masas.

Y es que el personaje tal como aparece en los cuentos tradicionales no se deja apresar tan fácilmente. Las brujas de los “verdaderos cuentos de brujas” tienen un solo rasgo constitutivo, pero ese rasgo es tan determinante que las define por entero: la maldad. Se trata de una maldad esencial, que las configura física y mentalmente. Todas y cada una de sus acciones caben en tres verbos ominosos: dominar, dañar, eliminar.

Sumamente perturbadora resulta su enajenación de todo atisbo de humanidad. No muestran señales de debilidad, ni de compasión, nunca dudan, ni lloran. Viven en el malhumor permanente que le provoca el amor y la felicidad de los demás. Son gritonas, prepotentes, testarudas y soberbias. En general, obran impulsadas por envidia, venganza o por el mero placer de hacer el mal. Cuando odian a alguien lo persiguen obsesivamente y nunca cejan en su afán de destruirlo.

Estas brujas son capaces de hacer y de decir cosas verdaderamente terribles, mucho más terribles que aquellas que los alumnos, en general, han conocido como lectores y/o espectadores anteriormente. En consecuencia, aprender sobre estos cuentos implica percibir que –en virtud de las cuestiones históricas antes explicitadas– el enunciador tiene realmente la intención de inquietar al lector. Para ello el docente:

- Invita a releer algunos fragmentos que resulten impactantes para compartir los efectos que producen:

“Les propongo buscar esos pasajes que les resultaron más inquietantes, los que les dieron más miedo. Yo les leo esta página y ustedes me interrumpen cuando les parece que les produce miedo.”

“A mí la bruja que me da mucha impresión es la madrastra de Blancanieves. Escuchen, les leo la parte que me pone la piel de gallina:

‘Y como acertara a pasar por allí un cachorro de jabalí, lo degolló, le sacó los pulmones y el hígado, y se los llevó a la Reina como prueba de haber cumplido su mandato. La perversa mujer los entregó al cocinero para que se los guisara, y se los comió convencida de que comía la carne de Blancanieves.’

“Otra bruja que me hace estremecer es Baba Yaga, les leo una parte del cuento que me impresiona:

*‘Se acercó a la puerta, se paró, y husmeando el aire, gritó:
-¡Huele a carne humana! ¿Quién está ahí?’*

Luego crujieron los árboles, estallaron las hojas y apareció Baba-Yaga, que fue recibida por Basilisa’.

“Había otra bruja que podía oler a los niños y anticipar su llegada ¿Se acuerdan cuál era?” (refiriéndose a la bruja de ‘Hansel y Gretel’).

- Escoge algunos fragmentos en que aparece la voz de la bruja en discurso directo amenazando y vociferando. Las lee ensayando distintas entonaciones para ver cómo se las hace sonar espeluznantes. Anima a los niños para que lean “con voz de bruja perversa.” Algunos pasajes del texto:

“Cuando sintió que se acercaban Hansel y Gretel, dijo riéndose malignamente:

-¡Ya son míos; éstos no se me escapan!”

- Solicita que, en pequeños grupos, los alumnos ubiquen, en los cuentos ya leídos, fragmentos similares a los citados. También solicita que tomen nota de cuáles de las cosas que las brujas hacen o dicen les causan impresión. Estas notas se agregan en el ‘cuadro comparativo’ que los niños están completando para guardar memoria de algunas características de las brujas (Ver la secuencia *El Mundo de las Brujas* y Anexo 5).

La escritura del cuento ofrece a los niños nuevas oportunidades de reflexionar sobre la perversidad como rasgo constitutivo de la bruja. En efecto, si se ha advertido que en estos cuentos hay intención de que las brujas asusten de verdad, estamos ante un problema de escritura: ¿cómo lograr en los destinatarios de los cuentos escritos por los niños efectos similares a los que ellos han experimentado como lectores? A la hora de planificar, el desafío es entonces inventar brujas que hagan y digan cosas tan horripilantes como las de los cuentos leídos. Durante la revisión habrá que tratar de sopesar los efectos sobre los eventuales destinatarios:

“Nosotros marcamos en los cuentos que leímos las partes que nos causaba miedo. Vamos a recordarlas para sacar ideas para nuestro cuento...”

“¿Se acuerdan lo que hacía la bruja de ‘Jorinde y Joringel’ cuando veía que iban a liberar a Jorinde? Escuchen, se los recuerdo:

‘Cuando vio a Joringel se puso furiosa, muy furiosa, escupió veneno y bilis contra él, pero no pudo acercársele a dos pasos’.

Ahora pensemos qué podría hacer la bruja de nuestro cuento cuando se ve perdida...”

Durante la escritura es también de suma importancia que los alumnos se centren no sólo en qué van escribir –la historia–, sino también en cómo van a escribirlo –el discurso. Esto es particularmente cierto cuando lo que se intenta es la escritura de una nueva versión de un cuento ya existente. Dado que la historia ya está “inventada”, el desafío consiste en resolver de qué manera se la relata. En este proceso es útil volver a los textos fuente con la intención de analizar el modo en que se dice lo que se dice; para consultar, por ejemplo, cómo se hace para generar suspenso o para transmitir lo que los personajes sienten:

“En este pasaje, algunas frases sirven para mostrar la tristeza de los personajes. Yo lo voy a releer y ustedes me paran cuando les parece que ésa es la frase:

‘Pero una hermosa tarde, cuando el sol iluminaba la verde yerba del bosque a través de las copas de los árboles, y las tórtolas expresaban sus quejas en animados gorjeos, Juanita se puso a escucharlas y comenzó a llorar y al verla Juanito echó a llorar también. Estaban tan turbados como si se hallaran próximos a la muerte; miraron a su alrededor, se habían perdido e ignoraban por dónde debían volver a su casa.’

“Caminaron todo el día atravesando campos, prados y sierras, y cuando llovía decía la hermanita:

‘- Dios llora lo mismo que nuestros corazones’

¿Qué habrá querido decir la hermanita con esto? ¿Qué tiene que ver con lo que les está pasando a los personajes?”

“Se espantó la Reina, palideciendo de envidia y, desde entonces, cada vez que veía a Blancanieves sentía que se le revolvía el corazón; tal era el odio que abrigaba contra ella. Y la envidia y la soberbia, como las malas hierbas, crecían cada vez más altas en su alma, no dejándole un instante de reposo, de día ni de noche’.

“¿Vieron cómo compara la envidia de la madrastra con hierbas malas que crecen? Es interesante porque nos hace sentir que la envidia está viva, que nos puede sofocar. En nuestro cuento la bruja está llena de

rabia. ¿Con qué cosas podemos comparar la rabia de nuestra bruja? ¿Si fuera una planta, qué planta podría ser? ¿Y si fuera un animal? Voy a anotar en este afiche todo lo que se nos ocurra y después elegimos lo que más nos guste.”

“En los cuentos que leímos hay partes que cuentan cosas extrañas que suceden alrededor de los personajes sin que estos supieran bien por qué y que dan sensación de miedo. Les releo un ejemplo:

‘No duró mucho la oscuridad: de las cuencas de los ojos de todas las calaveras salió una luz que alumbró el claro del bosque como si fuese de día. Basilisa temblaba de miedo y no sabiendo dónde esconderse, permanecía quieta’.

Nosotros también podemos inventar cosas así en nuestro cuento...”

Por supuesto ésta es una lista incompleta de posibilidades. Entre otras, se podría también examinar qué palabras hay que usar para que “suenen” como un príncipe, cómo se describen los lugares donde viven las brujas, cómo se indica al lector que los personajes están hablando o por qué algunos fragmentos resultan un poco chocantes.

Esas brujas de raros peinados nuevos

El personaje de la bruja goza en nuestros días de muy buena salud. Incontables son las reelaboraciones que de él han hecho los cuentos infantiles de autores contemporáneos. El factor común a todos de estos intentos es el intentar apartarse, en algún aspecto, de la imagen tradicional. Un ejemplo famoso de esto es ofrecido por Roald Dahl⁸:

‘En los cuentos de hadas, las brujas llevan siempre unos sombreros negros ridículos y capas negras y van montadas en el palo de una escoba.

Pero éste no es un cuento de hadas. Este trata de BRUJAS DE VERDAD. (...)

Las BRUJAS DE VERDAD visten ropa normal y tienen un aspecto muy parecido al de las mujeres normales. Viven en casas normales y hacen TRABAJOS NORMALES.

Por eso son tan difíciles de atrapar.’

*(Roald Dahl, *Las brujas*)*

En su novela, las brujas siguen siendo malvadas y peligrosas pero se ven como mujeres normales.

Tratamiento opuesto han recibido, por ejemplo, personajes tales como la bruja Winnie (Berta)⁹, la bruja Mon¹⁰, las brujas Paca y Poca¹¹, entre otras. En efecto, estas brujas se ven por afuera como brujas hechas y derechos, pero no tienen intención de hacer el mal, sino que usan sus poderes para hacer travesuras o para meterse en líos ellas mismas. Estas brujas no asustan, hacen reír y mueven a la ternura.

Estos desplazamientos de los rasgos antes señalados en los cuentos de brujas buscan generar en el lector diferentes efectos de sentido. Para que los niños puedan apreciar estos efectos es imprescindible que conozcan el modelo de referencia, es decir, que hayan frecuentado antes las brujas de los cuentos tradicionales con respecto a las cuales estas brujas nuevas constituyen “desviaciones”. A modo de ejemplo, apreciamos el efecto humorístico y cándido de la bruja Mon o las brujas Paca y Poca al contrastarla con aquellas perversas hechiceras.

A la hora de escribir un cuento con brujas puede que los alumnos opten por parodiar al personaje y escribir una nueva versión. Nuevamente, volver sobre los rasgos genéricos del personaje en los cuentos tradicionales y pensar qué tipo de operaciones han efectuado sobre él los cuentos más modernos, ayuda a los niños a transgredir el género conservando cierto control sobre los efectos que se deseen producir en el lector. En este caso, basta con apartarse un poco de cualquiera de los rasgos constitutivos antes señalados para que las expectativas del lector se vean burladas:

“¿Qué pasaría si en lugar de vivir en un bosque espeso la bruja de Hansel y Gretel viviera en la actualidad en un edificio de departamentos?”

“Las brujas de los cuentos siempre odian a todo el mundo y viven solas. A mí me gustaría imaginar una bruja que viviera con su familia: ¿cómo sería como madre?, ¿qué tipo de travesuras harían sus hijos?...”

En síntesis, a medida que los niños se van apropiando de los rasgos de género de los cuentos de brujas, progresan como lectores y como escritores porque son capaces de realizar anticipaciones más ajustadas, de establecer relaciones de intertextualidad más sutiles, de contar con una estructura básica que guíe la escritura y de prever qué efectos pueden llegar a producir ciertas alteraciones de los rasgos tradicionales.

En este proceso podrán apreciar que por detrás de las inocentes historias que ya conocían se asoman otras en las que habitan unas brujas menos estereotipadas, más inquietantes. Al ser evocadas así, estas brujas

se ven restituidas en su antigua grandeza, en su dignidad, en su horror primigenio.

¹ Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo. Prácticas del Lenguaje. DGC y E, Buenos Aires, año 2007, p. 105.

² Los conceptos de Robert Darnton acerca del contexto histórico en que circulaban los relatos orales fueron extraídos de su trabajo *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. México, Fondo de Cultura Económica, 1987.

³ Bettelheim, Bruno, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Editorial Crítica, Barcelona, 1999.

⁴ En el presente Anexo se han utilizado citas y referencias de los siguientes cuentos:

- De Perrault: “La Bella Durmiente del bosque”.
- De los hermanos Grimm: “Hansel y Gretel”, “Hermanito y hermanita”, “Jorinde y Jorindel”, “Juanito y Juanita”, “Blancanieves”, “La Bella Durmiente” y “Rapunzel”.
- De Afanasiev: “Basilisa la hermosa”.
- De Andersen: “La Sirenita” y “Los cisnes salvajes”.

Todos los textos han sido extraídos de la Biblioteca Digital Ciudad Seva (<http://www.ciudadseva.com>), excepto “Juanito y Juanita” que ha sido extraído de la Biblioteca Digital Miguel de Cervantes (<http://www.cervantesvirtual.com>).

⁵ Cuento tradicional infantil y cuento maravilloso suelen ser usados como sinónimos, aunque algunas estudiosas señalan que estos términos no coinciden completamente.

⁶ El concepto de verosimilitud ha sido tomado de su libro *Introducción a la literatura fantástica*, Ed. Buenos Aires, 1982.

⁷ Vladimir Propp es un reconocido teórico de la literatura e historiador de la literatura rusa.

⁸ Dahl, Roald, *Las Brujas*. Bogotá, Alfaguara, 1987.

⁹ Paul, Korky y Thomas, Valerie, *La bruja Winnie*, Barcelona, Océano, 1987.

¹⁰ Mateos, Pilar, *La bruja Mon*. Madrid, Ediciones SM, 2004.

¹¹ Portorrico Cristina y Bemate Poly, *Las brujas Paca y Poca y su gato espantoso*. Buenos Aires, El gato de hojalata, 2003.

ANEXO 2: Escuchar leer cuentos con brujas.

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE¹

Proyecto: Seguir un personaje
EL MUNDO DE LAS BRUJAS (1er. y 2do. año)

ANEXO 2: Escuchar leer cuentos con brujas y participar en un espacio de intercambio entre lectores

Material para el docente
Versión mayo 2009

"A medida que los niños/as avanzan como lectores es necesario incluir propuestas que permitan profundizar en la lectura de ciertas obras. Con ese propósito, a partir de la experiencia lograda por medio de la lectura extensiva, más libre y diversa, y sin abandonar esos espacios, el docente puede seleccionar algunas obras para profundizar en la experiencia literaria y conformar una comunidad de lectores donde todos los niños puedan reconocerse, ser reconocidos, manifestar sus interpretaciones, valorar y comprender las de otros y, al mismo tiempo, aprender acerca de la lectura literaria."¹

Se presentan en este anexo algunas condiciones didácticas e intervenciones del docente que pueden resultar interesantes durante las sesiones de lectura literaria incluida en la secuencia *El mundo de las Brujas*.

Propósitos

- Comunicativo: disfrutar del mundo creado en los cuentos e intercambiar impactos y reflexiones con otros lectores.
- Didáctico: formarse como lectores de literatura poniendo en juego prácticas que favorecen la construcción de sentidos cada vez más elaborados acerca de los cuentos.

Contenidos

- Seguir la lectura de quien lee en voz alta.

¹ Equipo Prácticas del Lenguaje de la Dirección Provincial de Educación Primaria, año 2009. Mirta Castedo (coordinadora) Primer ciclo: Alejandra Paione (responsable de ciclo), Gabriela Hoz, Irene Laxalt, Gloria Seibert, Yamila Wallace. Segundo ciclo: Mónica Rubalcaba (responsable de ciclo), Mara Bannon, Verónica Lichtmann, Aldana López, Pablo Ortiz.

- Adecuar la modalidad de lectura a las características de la obra y de la situación en que se lee.
- Expresar los efectos que las obras producen en el lector e identificar progresivamente las marcas del texto que los provocan, evocan o promueven.
- Releer para encontrar pistas que permitan decidir entre interpretaciones diferentes o comprender mejor pasajes o detalles inadvertidos en las primeras lecturas.
- Releer para reflexionar acerca de cómo se logran diferentes efectos por medio del lenguaje.
- Usar el conocimiento sobre el autor y sobre el mundo para interpretar más ajustadamente el texto.
- Valorar la experiencia literaria como experiencia estética.

Organización de la clase

Se trata de una situación colectiva. Se sugiere una disposición habitual para la escucha de cuentos, por ejemplo, los niños sentados en semicírculo alrededor del docente que se ubica enfrente al auditorio y por encima del mismo para garantizar la escucha de todos los niños.

Tiempo previsto

Depende del texto elegido y del año en que se desarrolla la situación. Puede dedicarse hasta una hora de clase (50 minutos aproximadamente).

Desarrollo de la situación

• Antes de leer:

- Si ya conocen algunos cuentos del autor, recordar otros títulos. Puede compartir la lectura del prólogo o presentación del libro.
- Mostrar y aportar datos del libro del cual se seleccionó la versión.
- Compartir los motivos por los cuales lo seleccionó. Por ejemplo, "*hoy les voy a leer un cuento que a mi me contaron cuando yo era chiquita, es una historia que ha sido contada muchas veces y que tiene una parte que describe una casita que es muy especial...*"

• Durante la lectura:

- Leer el cuento completo sin saltar párrafos ni sustituir palabras.

- Variar el tono de voz para marcar los cambios de personajes, sus estados de ánimo, los diferentes climas de la historia.
- Procurar transmitir con la lectura el efecto que el cuento le produce al lector: miedo, sorpresa, tranquilidad, emoción...
- Prestar atención al interés y otras reacciones de los niños durante la lectura.

• **Después de leer:**

- Respetar el silencio que puede ocasionarse luego de la lectura durante unos segundos para disfrutar del clima y generar comentarios espontáneos de los niños.
- Iniciar el intercambio partiendo de una contribución de un niño, si la hubiese, en la medida que suponga un desafío para todos. O bien, comenzar desde las emociones, efectos, impactos que ha causado la historia, algún pasaje, diálogo o personaje en particular. En todos los casos, se trata de una impresión global sobre lo leído.
- Sostener y profundizar el intercambio volviendo al texto y discutiendo sobre lo leído con todo el grupo (por lo que dice, por cómo se dice). Para ello,
 - releer en voz alta y para todos con distintos propósitos: para hacer notar la belleza de una expresión o advertir la intervención de un personaje o la parte más atrapante de la historia; para precisar una interpretación que resulte dudosa o para confirmar o rectificar apreciaciones diferentes cuando se genera una discrepancia entre los niños;
 - reparar sobre algún aspecto no advertido;
 - comunicar el propio impacto o apreciación;
 - contraargumentar algo si no hay nadie que lo haga;
 - ayudar a establecer relaciones que no están explícitas en el texto, descubrir nuevos sentidos o nuevas formas de decir;
 - ...etc.

Se trata de "comentar entre lectores" más que de evaluar si los niños han comprendido; es decir, de brindar oportunidades para que los alumnos progresen ampliando sus gustos como lectores y sus posibilidades de interpretación.

Posibles intervenciones docentes para abrir y sostener el espacio de intercambio sobre lo leído.

HANSEL Y GRETEL. Hermanos Grimm (adaptación). En: *Un tesoro de Cuentos de Hadas*. Ilustrado por Annie Claude Martin. Transedition Books, 1994

• **Sobre los efectos que al lector le causan algunos pasajes de la historia:**

- *"¿Qué parte de la historia les dio más miedo?"*

Si los niños no mencionan pasajes que pueden provocarles miedo, la maestra puede intervenir leyendo:

- *"Hay partes de este cuento que me dan mucho miedo... escuchen, se los leo:*

...Hansel y Gretel se sentaron cerca del fuego y al mediodía se comieron su pedacito de pan. Como seguían oyendo golpes de hacha, creían que su padre no estaba lejos. Pero no era el sonido de un hacha, era una rama que el padre había atado a un árbol seco y que el viento agitaba de un lado a otro..."

El pasaje es interesante, también, para reflexionar acerca de que el lector sabe algo que los niños desconocen, que se trata del miedo del lector, no aún de los niños. Otros fragmentos también pueden causar los mismos efectos: cuando la mujer del leñador planea abandonarlos, cuando la bruja decide comerse a Hansel o pasajes donde se describe el bosque...

Algunos fragmentos breves, también se podrían copiar en el pizarrón y analizar con los niños, preguntando:

- *"¿Por qué cuando llegan a la casa me sigue dando sensación de que no están a salvo?"*
- *"En este cuento hay momentos donde los lectores podemos advertir la sensación de tranquilidad, de que parece que las cosas se van a solucionar. Les releo esta parte para ver qué opinan:*

...Cuando apareció la luna, Hansel tomó de la mano a su hermana y juntos siguieron las huellas de las piedritas que relucían en el camino como monedas de plata. Caminaron durante toda la noche y, al amanecer, llegaron a la casa de su padre...

(...)

...Cerca del mediodía, vieron un hermoso pájaro blanco como la nieve, posado sobre la rama de un árbol. El pájaro cantaba tan dulcemente que se detuvieron para escucharlo...”.

- “¿Qué tienen de distinto estos pasajes de tranquilidad con los otros?”

- **Sobre una idea o tema que atraviesa la historia, por ejemplo los engaños...**

- “En este cuento hay muchos engaños...”

Reconstruirlos entre todos: los padres engañan a los niños, el niño a los padres, la bruja a los niños, y los niños a la bruja. Si ya se han leído otros cuentos clásicos, reflexionar sobre la presencia del engaño como eje para el armado de las historias de este tipo.

- “¿En qué momento se dieron cuenta ustedes de que esta vieja era una bruja que iba a causar problemas? ¿Y Hansel y Gretel? ¿Cuándo se dieron cuenta ellos?”.

Se recomienda seleccionar los pasajes donde se pone en evidencia el engaño para el lector y luego para los personajes:

“...De pronto se abrió la puerta y apareció una mujer, vieja como las piedras, que se apoyaba en un bastón. Hansel y Gretel sintieron tanto miedo que dejaron caer lo que tenían en sus manos. Pero la vieja movió la cabeza diciéndoles:

-¡Hola, mis queridos niños! ¿Cómo llegaron aquí? Entren a mi casa y quédense conmigo. Estarán muy a gusto.

(...)

Tan encantadora que parecía la vieja y en realidad era una bruja mala que espiaba a los niños para después comérselos.

(...)

Al olfatear a Hansel y Gretel cuando se acercaban a su casa lanzó una maligna carcajada exclamando:

-¡No se me escaparán!

Al día siguiente, antes de que los niños despertaran, la vieja ya estaba levantada. Al verlos descansar plácidamente, con sus mejillas sonrosadas, murmuró:

-¡Voy a darme un gran banquete!

Tomó a Hansel con su mano huesuda y lo llevó hasta un pequeño establo donde lo encerró. El niño gritó con todas sus fuerzas, pero no le sirvió de nada. Después se dirigió a la cama donde dormía Gretel, la sacudió para despertarla y le gritó:

-¡Levántate ya, perezosa! ...”

Una intervención podría ser hacer notar:

- “¿Advirtieron qué cosa curiosa? A veces nosotros nos damos cuenta de que los personajes están siendo engañados, pero ellos no lo saben...”

- **Sobre los estados de ánimo y/o actitudes de los personajes frente a los hechos. Por ejemplo, la actitud de la mujer con su esposo y los niños, la relación entre los hermanos...**

- “Les propongo conversar sobre el trato entre los hermanos ¿Cómo se muestra Hansel en el cuento? ¿Y Gretel?”

Seleccionar algunos párrafos donde se muestra a Hansel como protector de Gretel, por ejemplo:

“Llorando amargamente Gretel le dijo a Hansel:

- ¿Qué vamos a hacer?

- Cálmate, Gretel, contestó Hansel. No te preocupes.

Encontraré la manera de resolver este problema”.

- "En esta historia ¿cuál de los dos hermanos creen ustedes que se muestra protector y resulta más astuto? ¿por qué? o ¿Por qué creen que la bruja encierra a Hansel y deja a Gretel fuera de la jaula?"
- "¿A partir de qué momento Gretel reacciona/piensa en un plan/se muestra diferente?"
- "Hemos leído otras historias donde hay hermanos. ¿Las recuerdan? ¿Qué pasaba en esas otras historias? ¿Esas historias serían las mismas si en vez de ser hermanos fuesen amigos?"

Releer algunos pasajes:

"....pero Gretel adivinó sus intenciones y contestó.
-No sé cómo entrar.
- ¡Qué estúpida eres!, exclamó la vieja. La puerta es bastante grande ¡Mira! ¡Hasta yo puedo entrar!
Diciendo esto introdujo su cabeza por la puerta del horno. De pronto, Gretel le dio un empujón tan fuerte que la metió dentro. Enseguida cerró la puerta de hierro del horno y le puso el cerrojo".

BLANCA NIEVES. Jacob y Wilhelm Grimm. Ilustraciones de Aurélie Guillerey. Larousse. Mis Primeros Cuentos Clásicos. México, 2004

- **Sobre una idea o tema que atraviesa la historia, por ejemplo la envidia de la reina...**
 - "¿En qué momento se desata la ira de la madrastra?"
 - "¿Cómo es que pasa de tener una actitud indiferente hacia la niña a una envidia que la lleva a desearle la muerte?"
 - "Hemos leído otras historias donde hay madrastras. ¿Las recuerdan? ¿Siempre son así?"

- "¿Qué sucede en las historias cuando aparece una madrastra malvada? ¿Si no fuese una madrastra malvada, cómo tendría que ser el personaje que la reemplace para que se pueda armar la historia?"

Seleccionar algunos pasajes donde se muestre la actitud de la reina hacia Blanca Nieves:

"La nueva reina no soportaba que hubiera alguna otra mujer más bella que ella.
(...)
La reina quedó horrorizada. Se puso muy celosa, y desde aquel día, cada vez que veía a Blanca Nieves, el corazón le daba un vuelco, y su orgullo y sus celos crecían y crecían como la mala hierba. No descansaba ni de día ni de noche.
(...)
Volvió a quebrarse la cabeza para encontrar la manera de matarla, ya que, si no volvía a ser la más bella del reino, lo celos no la dejarían en paz.
(...)
Al oír lo que le decía el espejo, la reina se estremecía de rabia y gritó: "¡Blanca Nieves debe morir aunque yo misma muera en el intento!"

En este cuento también hay engaños: el engaño del cazador a la reina; los planes e intentos frustrados de la reina malvada para matar a Blanca Nieves... Tratar de recuperarlos con los niños durante este intercambio.

- "Nosotros sabemos que la reina ha sido engañada por el cazador. Pero ¿cuándo se entera ella? ¿y cómo?"
- "¿Por qué creen que Blanca Nieves no se da cuenta de quién es en realidad la anciana que la visita?"
- "¿Por qué piensan que Blanca Nieves acepta los regalos a pesar de los consejos de los enanos?"

- **Sobre los estados de ánimo y/o actitudes de los personajes frente a los hechos. Por ejemplo, la reacción de los enanos al encontrarse con Blanca Nieves, la actitud de Blanca Nieves...**

- *"¿Cómo se dan cuenta los enanos de la presencia de Blanca Nieves? ¿Cómo la reciben y a cambio de qué deciden que puede quedarse con ellos?"*

Seleccionar algunos pasajes donde se muestre la actitud de Blanca Nieves:

"... ¿Por qué no habría de dejar entrar a esta buena mujer?", pensó Blanca Nieves

(...)

Blanca Nieves miró hacia fuera y dijo: 'Sigue tu camino, no puedo abrirle a nadie'. 'Al menos puedes mirar', respondió la anciana mientras le enseñaba el peine envenenado. Blanca Nieves lo vio y el peine le pareció tan bonito que se dejó tentar

(...)

La pobre Blanca Nieves, que se fiaba de cualquiera, dejó que la peñara".

- **Sobre los efectos que al lector le causan algunos pasajes de la historia:**

- *"En este cuento hay comparaciones. Vuelvo a leer algunos pasajes y me avisan cuando lo advierten"*

Releer algunos pasajes que así lo indiquen. Se pueden registrar en el pizarrón a medida que se van localizando:

"Quisiera que el niño que llevo en mi vientre tuviera la piel tan blanca como la nieve, los labios tan rojos como la sangre y el cabello tan negro como el ébano"

(...)

Era tan hermosa como la luz del sol y mucho más bella que la propia reina.

...Sus celos crecían como la mala hierba

...Contra la pared, había siete camitas alineadas y cubiertas con sábanas blancas como la nieve".

- *"Me llamó la atención esta frase:*

"... Entonces, por fin descansó el corazón envidioso de la reina, si es que un corazón envidioso puede descansar alguna vez".

- *"¿Qué sensación les causa a ustedes?"*

Una versión anterior de este proyecto fue elaborada por el equipo de Prácticas del Lenguaje de la Dirección Provincial de Educación Primaria durante el año 2008, integrado por Mirta Castedo, Jimena Dib, Cinthia Kuperman, Irene Laxalt, Silvia Lobello, Alejandra Paione, Agustina Peláez, Mónica Rubalcaba y Yamila Wallace, bajo la coordinación de María Elena Cuter.

¹ «Formarse como lector de literatura», en DGCE, *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer ciclo. Prácticas del Lenguaje*. La Plata, 2007, p. 105.

ANEXO 3: Leer informaciones y tomar notas sobre Brujas.

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE¹

Proyecto: Seguir un personaje
EL MUNDO DE LAS BRUJAS (1er. y 2do. año)

ANEXO N° 3: Leer informaciones y tomar notas sobre brujas

Material para el docente
Versión mayo 2009

"Cuando en el aula se proponen avanzar en la profundización de los temas que están abordando, los niños y el docente acuden a la lectura, la escritura y la oralidad para ahondar en los conceptos, comprender las razones por las cuales se producen ciertos fenómenos, establecer nuevas relaciones, desentrañar el sentido de los materiales seleccionados."²

Se presenta en este anexo una selección de textos que informan sobre las brujas de todos los tiempos, acompañados de posibles intervenciones del docente para favorecer su interpretación. Asimismo, se ofrecen situaciones de tomas de notas de la información leída, escritos de trabajos que serán reutilizados en las situaciones de escritura en el marco del proyecto *El mundo de la brujas*.

Los textos seleccionados responden a criterios didácticos: además de aportar información pertinente y mostrar un modelo para organizar el conocimiento sobre el tema, presentan a los niños problemas cuya resolución requiere la elaboración de nuevos saberes. Estos problemas pueden referirse tanto al contenido referencial (las brujas) como a las formas lingüísticas en que este contenido se expresa. El orden en el que se presentan las situaciones propone un posible recorrido que el maestro puede adoptar o modificar, teniendo en cuenta las características de su grupo, su conocimiento previo del tema, la frecuentación del mismo con este tipo de textos, etc.

¹ Equipo Prácticas del Lenguaje de la Dirección Provincial de Educación Primaria, año 2009. Mirta Castedo (coordinadora) Primer ciclo: Alejandra Paione (responsable de ciclo), Gabriela Hoz, Irene Laxalt, Gloria Seibert, Yamila Wallace. Segundo ciclo: Mónica Rubalcaba (responsable de ciclo), Mara Bannon, Verónica Lichtmann, Aldana López, Pablo Ortiz.

² "Las prácticas del lenguaje en la formación del estudiante", en *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer ciclo. Prácticas del Lenguaje*. La Plata, 2007, p.118

Estos materiales aportan conocimientos sobre el personaje y su ambiente y permiten sistematizar algunas informaciones que servirán de insumo para la producción de la galería. Nos informan que el origen de las brujas es muy remoto. La idea o concepción que actualmente poseemos sobre las brujas nos viene heredada de la Edad Media. En aquella época se sostenía que las brujas elegían vivir en lugares apartados ya que eran poco sociables y necesitaban estar en contacto con la naturaleza para poder usar todo su poder. Se pensaba que ocultaban su condición de brujas, falseando su imagen. A veces se transformaban en animales, pero en general tomaban aspectos de mujeres comunes o viejecitas inofensivas para esconder su verdadera condición. Por ello, la metamorfosis era uno de sus poderes. Otros eran: preparar pocimas, ungüentos y brebajes con distintos fines, realizar hechizos y conjuros, volar, adivinar el futuro, controlar y transformar los fenómenos naturales como el clima. Por haber sido perseguidas en algún momento de la historia de la humanidad, necesitaban no ser reconocidas. Por eso, sus elementos y ayudantes eran aquellos que se encontraban en cualquier casa: la escoba, el caldero, el gato, etc.

Las situaciones de lectura son variadas y plantean un nivel de complejidad creciente para promover avances de los niños como lectores. Se proponen tanto situaciones de lectura mediada por el docente, como situaciones donde los niños leen por sí mismos, otorgando mayores niveles de autonomía a medida que se avanza en la lectura de diferentes textos. Del mismo modo, se han propuesto las situaciones de toma de notas. Las primeras tomas de notas se realizan en forma colectiva considerando que no es una práctica que se realice con asiduidad en la escuela. Luego se propone alternar y combinar con instancias donde los niños puedan ya hacerlo por sí mismos o en parejas.

La mayoría de estos textos no fueron pensados para niños o al menos no fueron pensados para niños pequeños. Se eligen porque, a pesar de ello, son textos que tienen información interesante y pueden ser abordados con ayuda del docente. De este modo, los niños también aprenden que leer puede ser una tarea donde no se entiende todo sino con ayuda de otros que, como el maestro, "sabe más" y pueden ayudar. Por ello, es necesario crear ciertas condiciones didácticas en el aula: la lectura se orienta hacia un propósito valioso y es esto lo que permite que los niños se comprometan en el intento de comprender el texto a pesar de las dificultades que ofrece; los niños tienen ya cierto grado de conocimiento sobre el tema y se han planteado preguntas en relación con él; el docente construye un clima en el que los niños están autorizados a equivocarse y esto se logra considerando

todas las interpretaciones de los niños –aún las erróneas-, no convalidando rápidamente la acertada, devolviendo el problema e incitando a los alumnos a intercambiar ideas con sus compañeros para adecuarlas a las “pistas” que ofrece el texto.

Texto 1: “Origen de las brujas” en: Rosaspini Reynolds, R.; Morales, M. (2003), *El mágico mundo de las brujas*. Ediciones Continente. Argentina.

Situación de lectura: el maestro lee y abre un espacio de intercambio para construir la interpretación del texto con los niños. Para afianzar este espacio es necesario crear un clima donde los niños sepan que es posible equivocarse y que con el aporte de diversas interpretaciones podrán comprender mejor.

Situación de escritura posterior a la primera lectura: toma de notas colectiva.

Posibles intervenciones en la situación de lectura:

- El maestro contextualiza el trabajo de la clase en el marco del proyecto. *“Nosotros estuvimos leyendo cuentos sobre brujas y estuvimos viendo cómo eran estas brujas de los cuentos. Anotamos en el cuadro cómo eran, las palabras que decían y los hechizos que realizaban, dónde vivían y qué poderes tenían. Hoy les propongo empezar a leer sobre las brujas pero en libros que no son cuentos, para saber más sobre ellas y para que luego podamos usar esa información cuando hagamos nuestra galería”.*

- Comenta a sus alumnos cómo y dónde halló el material: *“Estuve buscando en la biblioteca algún material que nos contara más sobre las brujas, dónde viven, qué elementos utilizan para preparar sus pocimas, qué poderes tienen. Como vimos que no todas son malas, me preguntaba en qué se diferencian de las hadas, ya que ellas también hacen magia. Y también me preguntaba si en algún momento la gente creyó que existieron de verdad.. Y encontré este libro que me pareció que nos podía ayudar a responder estas preguntas.”*

- Muestra el portador y lee datos sobre el texto. *“El libro se llama El mágico mundo de las brujas, fue escrito por R. Rosaspini Reynolds y Máximo Morales e ilustrado por Fernando Molinari. Es de Ediciones Continente. En*

este libro hay un texto cuyo título es “El origen de las brujas” que les propongo leer juntos para saber más de dónde proviene esa idea que hoy tenemos de las brujas”.

- Por tratarse de un texto muy extenso y complejo, el docente selecciona previamente algunos fragmentos para leer. Los pasajes omitidos los repone en breve síntesis, distinguiendo muy bien –con voz, posición corporal y acotaciones- cuando está leyendo y cuando está resumiendo. Al finalizar la lectura inicia un trabajo de interpretación colectiva desde una consigna abierta. *“¿Qué entendieron de lo que les leí?”* Esta pregunta abierta tiene la intención de iniciar el trabajo de interpretación desde el vínculo que los niños pueden entablar con el texto y no a partir de una idea o interpretación preconcebida del docente.

- Si las respuestas de los niños no se refieren al tema principal del texto (el origen remoto de las brujas), la docente puede remitir al título (*Origen de las brujas*). Evitando buscar en el diccionario el significado del término o una definición anticipada, relea el primer párrafo enfatizando la frase *“... el momento en que surgieron las brujas...”* con el propósito de construir su significado a partir del texto y de la interacción de los niños.

- Con el propósito de abrir un espacio de comentario acerca de la concepción de bruja a través de la historia, el docente orienta el trabajo hacia lo previsto: *“Les voy a volver a leer este párrafo (señala) que habla de tiempos muy, muy lejanos, cuando las brujas estaban asociadas a la magia...”* Con ayuda del texto e incorporando información durante la lectura, los situó en el tiempo de la prehistoria. En un pasaje del texto haciendo referencia a la comunidad humana primitiva donde el chamán tenía un rol principal, se menciona la caza del mamut. La docente les propone entonces, salir del texto para establecer algunas relaciones con referencias conocidas como la película “La era del hielo” que ayudó a situarlos en los tiempos de la prehistoria: *“- ¿Recuerdan ustedes en qué película aparece un mamut? (...) Bueno, de esa época se trata lo que estamos leyendo....”.*

- Para detenerse en la figura del “chamán” y la “macchi”, continua releando el párrafo salteando información entre paréntesis y recuperando características de ambos.

- Las palabras se comprenden por el contexto, así los pequeños lectores pueden asignar significado -o hacer hipótesis acerca de él- ante construcciones nominales complejas. Ante la expresión "... *en detrimento de la humanidad...*", la docente continúa la lectura sabiendo que la comprensión de un texto no es equivalente a la comprensión de la suma de palabras que lo componen. Lejos de pretender una comprensión acabada del texto, es esperable que en este tipo de situaciones no se entienda todo lo que se lee o se escucha leer ya que lo importante es entender más de lo que inicialmente se sabía.

- Toma de notas:**

Por tratarse de una práctica que realizan por primera vez, propone a los niños un trabajo conjunto e inicia la toma de notas con una pregunta que apunta al contenido general: “¿Qué aprendimos de lo que leímos?”. A medida que los niños van respondiendo, el docente reelabora, organiza y distribuye en el espacio gráfico la información que van proponiendo. Al hacerlo, explicita frente a los alumnos las decisiones que va tomando. “A medida que ustedes me dicen lo que aprendimos, yo voy a ir haciendo un punteo, es decir, anotando estas ideas una debajo de la otra como si fuera una lista y las voy a distinguir con estos puntitos que se llaman viñetas”, “Como estas ideas son muy importantes las voy a subrayar”, “Debajo de las machis voy a poner todo lo que hacían ellas y por eso voy a hacer flechas para señalar las cosas que hacían”. Todas estas acotaciones sirven para mostrar que tomar notas es una manera particular de escribir, no se pone todo, no necesariamente se usa la línea continua, se destacan algunas palabras que aluden a ciertas ideas...

Otra posible organización se puede realizar focalizando sólo en las brujas antes de la Edad Media. “*Vamos a anotar primero cómo eran las brujas en los tiempos muy lejanos cuando las brujas estaban asociadas a la magia, en la época de la era del hielo, antes de pensar que las brujas eran mujeres feas, etc...*”. Si los niños no recuerdan, se puede releer solo aquellos fragmentos que los ayuden a recuperar la información.

ORIGEN DE LAS BRUJAS

- ## ORIGEN DE LAS BRUJAS

Jefe
 Guerrero
 Juglar
 Chaman
 Macchi

- Encargada de:
 - Comunicación con los dioses y el mundo espiritual
 - Ofrendas a los dioses
 - Preveían el futuro observando las estrellas
- Recuperación de la salud
 - Curaban a los integrantes de la tribu

Texto 2: "El hábitat de las brujas" en: Rosaspini Reynolds, R.; Morales, M. (2003): *El mágico mundo de las brujas*. Ediciones Continente. Argentina.

Situación de lectura: el maestro lee y abre un espacio de intercambio para construir la interpretación del texto con los niños.

Situación de escritura: toma de notas en parejas de una información específica: cómo son las casas de las brujas.

Posibles intervenciones en las situaciones de lectura:

- Contextualiza la lectura en el marco del proyecto y comenta a sus alumnos cómo y dónde halló el material. *"Les propongo seguir leyendo información sobre las brujas para nuestro proyecto de Galería de brujas. Recuerden que estábamos leyendo para saber más sobre este personaje que aparece en los cuentos que leímos. La clase pasada leímos sobre el origen de las brujas. Yo seguí buscando otros textos y en el mismo libro de 'El mágico mundo de las brujas' encontré este texto sobre el hábitat de las brujas" (Muestra la página) ¿Alguien sabe qué quiere decir hábitat?"* Si los niños no saben sobre el significado del término la maestra deja la pregunta en suspenso y la retoma una vez finalizada la lectura.

- Lee el texto completo e inicia un trabajo de interpretación colectiva a partir de una pregunta abierta. *"¿Qué entendieron de lo que les leí? ¿Sobre qué habla esta página?"*.

- Con el propósito de abrir un espacio de comentario acerca del lugar donde habitan las brujas, la docente realiza preguntas para abordar el tema central. *¿Qué querrá decir el autor con que las brujas no son sociables?*

- Relee un párrafo para desentrañar el sentido: *"Todos estos lugares, sin embargo, tienen algo en común: son lugares donde la naturaleza sigue teniendo el predominio..."* ¿Por qué las brujas necesitan estar en contacto con la naturaleza? Para ayudar a los niños a comprender esta idea relaciona la información con la tratada en el texto anterior. *Se acuerdan que cuando leímos sobre el origen de las brujas nos contaban los autores que las macchis usaban la naturaleza para la recuperación de la salud?* Si no lo recuerdan, el docente puede releer o comentar dicho pasaje y abrir posteriormente el intercambio.

-¿Qué características tienen entonces los lugares donde viven las brujas?

- Retoma la pregunta inicial: *¿Qué será entonces el hábitat de las brujas?* Informa sobre otra palabra que usa el autor para referirse al lugar donde viven las brujas. *Los autores nombran de distinta manera el lugar donde viven las brujas. A veces se refiere con la palabra hábitat y otras veces con otra. Yo les releo un fragmento y ustedes me dicen con qué otra palabra los autores se refieren al lugar donde viven las brujas. Relee: "La gran mayoría de las brujas no son sociables y viven en lugares apartados... Para establecer su morada... Sus moradas suelen ser espaciosas".* Al releer estos fragmentos puede acelerar la lectura en algunos lugares para ir más rápido y lentificar en aquellos que se encuentra lo que se busca.

-*"En una parte del texto, el autor nos cuenta algunos lugares alejados donde suelen vivir las brujas y que nosotros podemos tomar como ideas para crear nuestras brujas de la galería. Se acuerdan cuáles eran? Vamos anotarlos para no olvidarnos cuando inventemos los lugares donde viven nuestras brujas. Si los niños no recuerdan, la maestra puede releer el párrafo para poder tomar nota de las frases.*

Anota en un afiche:

- La profundidad de los bosques
- cabañas aisladas
- centro de alguna isla
- en lo más alto de un cerro o de una montaña
- en el fondo de una cueva o dentro de alguna gruta.

Se les puede sugerir a los niños anotar también los lugares donde vivían las brujas de los cuentos leídos. Por ejemplo, la bruja de *Hansel y Gretel*, vivía en una casita de dulces en las profundidades del bosque; la bruja de

Vassilissa la hermosa, vivía en una cabaña de huesos en un hermoso jardín rodeado de una muralla, etc y pensar en otros lugares aislados en lo que podrían vivir las brujas y agregarlos al afiche. Estas frases constituyen insumos indispensables que podrán ser utilizadas por los niños para luego describir la morada de las brujas inventadas por ellos.

Toma de notas:

Se puede reiterar una toma de notas colectiva, pero si la situación no fuese desafiante para los niños, se podría solicitar tomar notas en parejas. Cada pareja anota todo lo que recuerda y entendió sobre cómo son los lugares donde viven las brujas. Con los niños más pequeños es posible que las notas sean palabras sueltas y ni siquiera escritas en sistema alfabético. Luego, realiza una puesta en común para comparar las notas tomadas, revisarlas teniendo en cuenta la información recuperada y completarla con el aporte de los compañeros. A modo de síntesis se pueden registrar las conclusiones generales en un afiche colectivo.

Las notas quedarán en el cuaderno, disponibles para cuando se comience la escritura para publicar. Los niños las pueden copiar o recibir copias transcritas por el docente.

Texto 3: "¿Qué es una bruja?" en: Arroyo, J., Zamboni, P. (2007): *Brujas del mundo*. Duendes del Sur. Ediciones B. Argentina.

Situación de lectura: el maestro lee el texto y abre un espacio de intercambio para construir la interpretación del texto con los niños y luego los niños leen por sí mismos. Los niños tienen a la vista el texto mientras el docente lo lee y luego leen por sí solos en interacción con sus pares.

Situación de escritura: elaboración colectiva de un cuadro de doble entrada con los elementos de las brujas y sus usos.

Posibles intervenciones en la situación de lectura:

Antes de iniciar la lectura el docente distribuye una copia del texto por parejas de niños para que puedan seguir con la vista la lectura en voz alta. Con el propósito de combinar con situaciones de lectura por sí mismos, agrupa las parejas por niveles próximo en sus posibilidades lectoras.

- Contextualiza el trabajo de la clase en el marco del proyecto y comenta a sus alumnos cómo y dónde halló el material: "*Les propongo seguir leyendo información sobre las brujas para nuestro proyecto. ¿Se acuerdan que la clase pasada leímos sobre el origen de las brujas? Bueno, yo seguí buscando otros materiales y encontré este libro que me pareció que nos podía ayudar a responder las preguntas que nos habíamos hecho*".

- Muestra el portador y lee datos sobre el texto: "*El libro se llama 'Brujas del mundo' y fue escrito por Jimena Arroyo e ilustrado por Pablo Zamboni, es de la editorial Duendes del Sur, Ediciones B*".

- Brinda información sobre el contenido del libro ya que ha decidido leer varios capítulos con los niños durante varias sesiones de lectura. Además, con esta presentación tiene el propósito de entusiasmar a los niños con el tema y con el libro y generar interés para abordar la lectura. "*El libro tiene varios capítulos, en ellos se puede encontrar información sobre qué es una bruja, cuáles son los distintos tipos de brujas, cuáles son los poderes mágicos que tienen y para qué los usan, de qué fiestas participan. También cuenta cómo eran algunas brujas famosas (como las brujas de Narnia que se llamaba Jadis) y las brujas de los cuentos que estuvimos leyendo: está la madrastra de Blancanieves, Maléfica de la bella durmiente de Disney, la bruja de Hansel y Gretel y Baba Yaga. En la última parte, trae recomendaciones de Cuentos, novelas y películas que tratan de Brujas por si a algunos les interesa leer o mirar*".

-Lee el título y promueve que los alumnos realicen algunas anticipaciones con respecto al contenido del texto. "*Hoy vamos a leer juntos el capítulo 1 que se llama '¿Qué es una bruja? ¿De qué información les parece que nos vamos a enterar leyendo este capítulo?*" Da unos momentos para que los niños puedan explorar la copia y comunicar sus anticipaciones. Estas anticipaciones pueden estar referidas tanto al contenido como a la forma y organización de la página; por ejemplo, los niños pueden hacer anticipaciones sobre la función de los números en la ilustración. Si los niños no logran advertirlo, el docente los alienta a pensar el motivo por el cual estarán esos números en la ilustración. "*¿Por qué les parece que hay números en la página?*" "*¿Qué indicarán?*" Se puede pedir a algún niño que ya lee convencionalmente que lea el título para corroborar las hipótesis o bien, lo puede hacer el docente. También pueden darse cuenta de los resaltados en negrita en la lista de objetos de la bruja, y anticipar qué dirá

en lo que sigue a la palabra en negrita. Estas anticipaciones serán confrontadas luego con la lectura.

- Alienta a confirmar o rechazar esas hipótesis: *"Juan dice que los números de la página del dibujo de la bruja están también en la otra página y que sirven para que nos enteremos lo que son esos objetos. Pero, en otro salón, un nene me dijo que esos números están para que sepamos cuántas cosas tiene una bruja y para ver cuánto pesan. También me dijeron que los números de la página 1 están para medir la vara de la bruja". ¿Ustedes que opinan? ¿Cómo se dieron cuenta? ¿En qué se fijaron?*

- Muestra el o los fragmentos que ha seleccionado para leer con señalamientos en la página: *"De toda esta página voy a leer el cuerpo principal del texto..."*. Para comenzar, el docente realiza una lectura completa del cuerpo principal del texto.

Durante el intercambio posterior a la lectura:

-Promueve que la mayor cantidad de niños expresen lo que comprendieron: *"¿Qué entendieron de lo que les leí?", "¿Sobre qué habla esta página?", "De qué nos enteramos con la lectura de este texto?"*

-Ayuda para que establezcan relaciones entre lo que ya saben y los conocimientos que el texto les aporta como nuevos. *"¿Recuerdan qué cosas hacían las brujas de los cuentos que nosotros leímos? ¿Qué pueden hacer las brujas según este texto? ¿Qué es predecir el futuro?* En el texto anterior, los niños ya habían discutido sobre el poder adivinatorio de las macchis. *¿Y el desencadenamiento de fenómenos naturales?* Para que los niños puedan comprender el significado de este poder de las brujas remite al contenido de algunos cuentos leídos en los que las brujas controlan la producción de fenómenos naturales tales como las estaciones, el día, la noche, el sol. *¿Se acuerdan que había hecho la bruja Berta en Invierno? Y qué podían hacer los jinetes de la bruja de Vassilissa?* Durante este intercambio promueve que relacionen las interpretaciones complementarias y discutan las discrepantes.

- A continuación, propone a los niños leer en pequeños grupos el texto donde están las referencias de los números para *"enterarnos lo que dice sobre los instrumentos de las brujas". "¿Dónde tengo que leer para enterarme de lo que dice sobre la escoba?"*.

Si ningún niño lo nota, la maestra indica que luego del instrumento escrito en negrita hay algo más escrito. *"Vieron que al lado de cada instrumento que está con letra resaltada, más fuerte, hay algo escrito. ¿De qué tratará?* Los chicos probablemente indiquen que dice algo de ese instrumento. *Veamos si es así...*el docente va leyendo el título y la explicación.

Seguidamente le propone a cada equipo diversas búsquedas que den respuesta a preguntas específicas formuladas por el docente de manera que puedan significar un problema de lectura para los alumnos. Con ayuda de los niños puede precisar estos interrogantes y adecuarlos a sus posibilidades lectoras. En todos los casos, al culminar la búsqueda, el adulto lee el fragmento para confirmar o discutir los resultados de la misma.

-Para los que leen convencionalmente puede solicitarles diferentes problemas a resolver: que busquen aquellos instrumentos que le sirven a las brujas para predecir el futuro, pregunta que se había retomado en la primera parte. También puede solicitarles que busquen por qué las brujas están siempre acompañadas por animales, cuáles son y qué hace cada uno.

- En otro caso, para un grupo de niños que todavía no lee convencionalmente pero que ya tiene en cuenta muchos valores sonoros de las letras, el docente selecciona algunos títulos y les propone ver si en el número 1 dirá cacerola o caldero, en el 7 sapo o rana, en el 8 búho o lechuza. Que busquen dónde dice espejo mágico y escoba voladora. Luego, cuando los alumnos encuentran el título, el docente lee la frase para confirmar lo encontrado y lee el resto de la información sobre cada elemento.

- En otro caso, para un grupo de niños que todavía no lee convencionalmente pero que tiene en cuenta indicios cuantitativos, el docente selecciona aquellos títulos contrastantes en cantidad de letras (Caldero- Sombrero de punta/ Lechuza- Libro de hechizos) y les propone localizar dónde aparece escrito "caldero" y "lechuza". Al plantear este problema, aporta información sobre lo que dice el texto, es decir, aporta contexto verbal para que los niños intenten coordinar con la escritura. "En uno dice caldero y en otro sombrero de punta, ¿dónde dirá caldero?"

Toma de notas:

Luego de la lectura, el docente les propone confeccionar colectivamente un cuadro que organice la información sobre los instrumentos y para qué son usados por las brujas.

ELEMENTOS DE LAS BRUJAS	PARA QUÉ LOS USAN
CALDERO	PREPARAR PÓCIMAS
SOMBRERO DE PUNTA	OCULTAR EL ROSTRO
VARITA MÁGICA	CONJURAR HECHIZOS
ESCOBA VOLADORA	VOLAR Y TRASLADARSE
ESPEJO MÁGICO	VER LO QUE UNA PERSONA ESTÁ HACIENDO. VER EL PASADO, PRESENTE Y FUTURO.
BOLA DE CRISTAL	ADIVINAR EL FUTURO

A medida que se van leyendo otros materiales de consulta que refieren a los mismos elementos, se va incorporando la información al cuadro. Es en el marco de estas situaciones en donde también se reflexiona sobre el sistema de escritura ya que permiten dar sentido a pensar sobre las letras y evitan dejar a los niños solos frente a unas marcas para poder descifrarlas. Se trata aquí de concretar intervenciones que permitan ayudar a los niños a elaborar anticipaciones cada vez más ajustadas sobre aquello que están leyendo, sobre qué dice y cómo dice acerca de un texto cuyo tema están aprendiendo. (VER ANEXO 4).

ANEXO 4: Revisar los epígrafes para la Galería de Brujas.

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE¹

Proyecto: Seguir un personaje
El MUNDO DE LAS BRUJAS (1er. y 2do. años)

ANEXO Nº 4: Revisar los epígrafes para la Galería de brujas

Material para el docente
Versión mayo 2009

"Durante las diversas sesiones de escritura previas a la producción de un texto, el/la docente promueve la interacción entre lectura y escritura en un proceso de idas y vueltas entre el texto que se está produciendo y los textos ya leídos de otros autores con el propósito de ver de qué manera los escritores expertos resuelven dificultades similares a las que los niños/as enfrentan".¹

En este anexo se presentan intervenciones docentes que orientan la revisión de algunas producciones escritas elaboradas en el marco de la propuesta didáctica *El mundo de las brujas*. Se trata de revisar los epígrafes que acompañan las ilustraciones de las brujas para la galería. De allí, que son niños que ya han leído mucho y han reescrito historias, con brujas u otros personajes.

¿Cómo podríamos mejorar las producciones escritas de los niños que ya saben escribir alfabéticamente para que se parezcan a los modelos leídos de circulación social? ¿En qué podrían focalizarse las intervenciones? Estas son algunos de los interrogantes que trataremos de responder en el desarrollo de este documento.

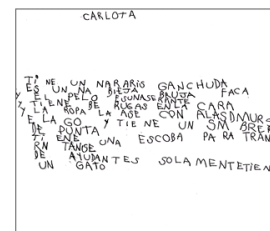
Producciones escritas para la Galería de Brujas

Una vez finalizada la escritura el docente analiza las producciones de cada pareja. Algunos problemas son recurrentes en todo el grupo y otros sólo aparecen en algunos niños. Seguramente algunos de estos problemas fueron discutidos en las parejas durante la textualización y otros no. Los problemas más comunes a todas las parejas, pueden dar pie a reflexiones y revisiones colectivas, mientras que los otros, se reservan para hacer

¹ Equipo Prácticas del Lenguaje de la Dirección Provincial de Educación Primaria, año 2009. Mirta Castedo (coordinadora) Primer ciclo: Alejandra Paione (responsable de ciclo), Gabriela Hoz, Irene Laxalt, Gloria Seibert, Yamilia Wallace. Segundo ciclo: Mónica Rubalcaba (responsable de ciclo), Mara Bannon, Verónica Lichtman, Aldana López, Pablo Ortiz

señalamientos dirigidos a cada pareja, por escrito o indicándolos de manera oral.

El siguiente es el texto (borrador) de la bruja *Carlota* producido por Enzo y Nicolás².



Transcripción normalizada

CARLOTA
TIENE UNA NARIZ GANCHUDA
ES UNA VIEJA BRUJA FLACA
Y EL PELO ES UNA SERPIENTE
Y TIENE VERRUGAS EN LA CARA
Y LA ROPA LA HACE CON ALAS DE
MURCIELAGOS Y TIENE UN SOMBRERO
DE PUNTA
TIENE UNA ESCOBA PARA TRANSPORTARSE
DE AYUDANTES SOLAMENTE TIENE
UN GATO

ENZO Y NICOLÁS

Primeros análisis de la producción escrita

Enzo y Nicolás organizan un texto donde predomina la función informativa del lenguaje, presenta un tema base y una expansión de trama descriptiva que conduce directamente a caracterizar a la bruja.

Predominantemente, se trata de una descripción de lo que ya se ve en la imagen. Consignan bloques temáticos en el siguiente orden: cara - fisonomía general - pelo - cara - vestimenta - elemento que usa - ayudante. Algunos elementos son expandidos con algunas construcciones y pocos adjetivos descriptivos. Al enumerar sus características usan el verbo "tener" repetidas veces e "y" como único conector. La estructura sintáctica

es canónica, típica de los textos informativos. Respecto al sistema de escritura, la producción de los niños es preferentemente alfabética, aún sin estabilidad ortográfica y con diversas segmentaciones no convencionales entre palabras.

Algunas decisiones didácticas

Durante el proceso de escritura, el docente toma diversas decisiones para ayudar a escribir mejor a los niños y para que aprendan a hacerlo de manera cada vez más autónoma. Una de esas decisiones consiste en establecer qué contenidos va a focalizar como objeto de enseñanza en las revisiones.

A continuación, se detallan algunas posibles decisiones y las razones para hacerlo.

Posibles intervenciones docentes

Como se trata de una de las primeras revisiones en el género, el docente propone una **revisión colectiva**. Se trata de mostrar e instalar una práctica de relectura y control sobre la propia escritura que los niños, poco a poco, puedan ejercerla por sí mismos. Para ello, puede copiar el texto normalizado en el pizarrón o en un papel afiche a la vista de todos:

"Este es el texto de Enzo y Nicolás. Ellos han creado una bruja muy interesante que se llama Carlota". (Relee el texto completo). "Ahora les propongo que ayudemos a Enzo y Nicolás para que su texto les quede precioso, más bonito y se luzca en la galería. Además, es importante que tengamos en cuenta todos los arreglos y aportes que hagamos a esta descripción porque nos puede servir para cuando revisemos el texto propio de cada pareja".

Elige una producción que pueda ser mejorable pero bien estimada por todo el grupo y la transcribe para que se pueda entender sin dificultad. Es importante retomar algunos acuerdos grupales acerca de los aspectos o rasgos distintivos a tener en cuenta para producir las descripciones. Para ello, recurre al cuadro comparativo u otros afiches que muestran las categorías acordadas: nombre, aspecto físico, lugar donde vive, vestimenta, elementos de uso, ayudantes o acompañantes y poderes de las brujas. Esto

ayuda a liberarse de algunos problemas porque la **estructura básica de esta descripción** ya fue decidida entre todos.

El docente presenta en un papel afiche el texto normalizado y en otro, registra los agrupamientos del texto según las características descriptas²:

"Voy a releer el texto y ustedes me van diciendo qué cosas se pueden agrupar para poner junto todo lo que se refiere a la cara, todo lo que se refiere a la vestimenta, a los ayudantes...", *"¿En qué partes del texto Enzo y Nicolás se refieren a cómo es la cara de la bruja Carlota?"*.

Mientras el maestro transcribe en el otro papel afiche el agrupamiento realizado, puede ir señalando o tachando en el primer texto lo ya transcrito, por ejemplo:

CARLOTA TIENE UNA NARIZ GANCHUDA ES UNA VIEJA BRUJA FLACA Y EL PELO ES UNA SERPIENTE Y TIENE VERRUGAS EN LA CARA Y LA ROPA LA HACE CON ALAS DE MURCIELAGOS Y TIENE UN SOMBRERO DE PUNTA TIENE UNA ESCOBA PARA TRANSPORTARSE DE AYUDANTES SOLAMENTE TIENE UN GATO ENZO Y NICOLÁS	CARLOTA TIENE UNA NARIZ GANCHUDA Y TIENE VERRUGAS EN LA CARA Y EL PELO ES UNA SERPIENTE
---	--

De esta forma se discute con los niños cada uno de los rasgos característicos de la bruja y su forma de agrupamiento; el texto queda de la siguiente manera:

CARLOTA ES UNA VIEJA BRUJA FLACA TIENE UNA NARIZ GANCHUDA Y TIENE VERRUGAS EN LA CARA Y EL PELO ES UNA SERPIENTE Y LA ROPA LA HACE CON ALAS DE MURCIELAGOS Y TIENE UN SOMBRERO DE PUNTA TIENE UNA ESCOBA PARA TRANSPORTARSE DE AYUDANTES SOLAMENTE TIENE UN GATO ENZO Y NICOLÁS

Finalizado el trabajo colectivo, el docente propone una **revisión por sí mismos**. Entrega a cada pareja su producción escrita en forma normalizada. Es decir, corrige él mismo la ortografía, agrega las letras que faltan y pasa –si fuese posible– los escritos de los chicos en computadora con espacio doble para facilitar la relectura y hacer las revisiones correspondientes.

Para el trabajo en parejas propone leer y revisar lo escrito para ver si hace falta cambiar de lugar, agregar o sacar algo relativo al contenido. Las orientaciones del docente en estas primeras instancias de corrección se focalizan en los aspectos centrales del texto: “¿Están presentes todas los rasgos que dijimos que eran importantes describir?”.

Durante este momento el docente se acerca a cada pareja para ayudarlos a organizar lo escrito, hacer señalamientos y chequear en las notas colectivas si están todas las cosas que sí o sí tenían que estar. La mayoría de los niños, seguramente, tendrá que agregar información. En los casos en que se pueda, el docente ayuda para que la información quede ordenada, tal como hicieron con el texto revisado colectivamente. En el caso de los niños que aún no leen convencionalmente, el maestro mismo relee en voz alta lo que han escrito y los ayuda a decidir a qué aspecto pertenece cada enunciado escrito, controla con ellos si es necesario completar información, etc.

Una vez completados los bloques temáticos y reagrupados, resulta interesante poder **expandir los rasgos** con adjetivos o construcciones adjetivales. Este es el segundo contenido que selecciona para revisar. Para ello, es importante tener presente “el lenguaje que se escribe”, es decir, describir como lo hacen los autores en los textos leídos y contar con los materiales en el momento de la consulta.

Para esta ocasión, propone nuevamente un **trabajo colectivo**. Selecciona y transcribe en el pizarrón fragmentos breves de las producciones de algunas parejas:

“Aquí dice que la bruja Noelia (relee) ES VIEJA Y TIENE VERRUGAS EN LA CARA. Esto me hizo acordar a la bruja de Hansel y Gretel. Les releo un pasaje del cuento que dice:

*...De pronto se abrió la puerta y apareció una mujer vieja, como las piedras, que se apoyaba en un bastón
... tomó a Hansel con su mano huesuda...”.*

“¿Nos podrá servir algo de estos pasajes para enriquecer la frase?”, “¿De qué otra manera se podría decir para hacer notar que esta bruja es vieja?”.

También el docente puede proponer recurrir a los escritos intermedios (toma de notas, punteo, cuadros...) para embellecer las frases que caracterizan al personaje. Por ejemplo:

“Veamos lo que anotamos en el cuadro comparativo de las brujas (el maestro recupera el cuadro que fue realizado en forma colectiva). En la caracterización de la reina malvada de ‘Blanca Nieves y los siete enanitos’ pusimos (lee) ‘ANCIANA ENCORVADA’, ‘CAMINA ARRASTRÁNDOSE’ ¿nos podrá servir para decir algo más de la bruja Noelia?”.

Es conveniente registrar todas las alternativas que ofrecen los niños y discutir cuál es la más adecuada. Por ejemplo, el maestro puede escribir las siguientes alternativas en el pizarrón para hacer notar las diferencias y realizar la elección.

NOELIA ES UNA BRUJA VIEJA COMO LAS PIEDRAS Y FLACA
COMO LA RAMA DE UN ARBOL.

NOELIA ES UNA VIEJA BRUJA FLACA.

NOELIA ES UNA ANCIANA ENCORVADA, DE MANOS LARGAS Y
HUESUDAS, FLACA COMO LA RAMA MÁS FINA DE UN ÁRBOL.

Resulta importante que la discusión alrededor de la elección de la mejor alternativa no sea por mayor cantidad de niños que eligen la opción, sino por la adecuación de la misma al tipo de texto, a las intenciones del escritor y efectos que causa al lector. Otro criterio de elección puede referirse a las relaciones de sentido entre el texto y la imagen procurándose optar por aquella alternativa que más agrega o complementa información a la ilustración.

Veamos otros ejemplos en donde el docente promueve embellecer el texto producido recurriendo a los textos enciclopédicos que aportan información sobre las brujas:

"Aquí dice que la bruja Ramona (relee) 'ES MALA TIENE NARIZ GANCHUDA PELO NEGRO'. "¿Qué otras cosas podemos decir de su aspecto? Para ayudarnos les voy a releer cómo se describe a la bruja Baba Yaga en la enciclopedia:

"Se la describe como de aspecto horrible, muy alta, de cabellos desordenados, nariz picuda de metal (como la de un ave), piel macilenta, con los dientes y pechos de piedra".
("Baba Yaga" en: Rosaspini, R. *El mágico mundo de las brujas*. Ed. Continente)

"¿Nos podrá servir algo de acá para ampliar aún más el aspecto de la bruja Ramona?".

Otro ejemplo:

"Aquí se hace referencia a uno de los elementos que usa la Bruja Carlota y el poder que le ofrece (lee) 'TIENE UNA ESCOBA PARA TRANSPORTARSE'. Les voy a releer información acerca de la escoba y el poder de volar de las brujas para poder ampliar aún más este rasgo.

'Las brujas que estaban casadas necesitaban abandonar el hogar de una manera sigilosa, por lo tanto montaban sobre sus escobas y salían hacia el exterior a través de la chimenea, y luego surcaban la noche.'

(...)

'Las escobas siempre tuvieron un carácter mágico y simbolizan la tierra y el hogar, y se las utilizaban para la limpieza tanto material como espiritual y también como báculo o vara de poder.'

(...)

'La capacidad de volar les permitía secuestrar niños, hombres y mujeres, y también penetrar en las casas para robar dinero, o algún elemento para realizar un hechizo como, por ejemplo, un mechón de pelo de la víctima, mientras ésta dormía".

(Rosaspini, R. *El mágico mundo de las brujas*. Ed. Continente)

Para todos estos casos es indispensable seleccionar previamente los pasajes de los textos informativos que se releerán para adecuar las producciones a las características del género que se está trabajando o recurrir a las notas tomadas en los textos intermedios.

Otra alternativa posible de revisión para embellecer producciones escritas acerca del personaje consiste en tomar fragmentos referidos a un mismo aspecto de la bruja perteneciente a distintas producciones de las parejas, por ejemplo:

"Voy a copiar en el pizarrón fragmentos extraídos de distintas producciones de varios de ustedes" (escribe y lee)

'LA BRUJA TIENE OJOS GRANDES'

'MIRA CON LOS OJOS DE ENOJADA'

'LOS OJOS SE PONEN ROJOS'

"Cada uno de estos fragmentos se refieren a distintas brujas pero en todos se hace referencia a sus ojos ¿Cómo podemos hacer para que estas frases queden más bonitas y más parecidas a los cuentos que hemos leído? ¿Qué más podemos decir de los ojos? ¿Y de la mirada? ¿Cómo podemos armar la frase para que diga todo y quede bien?".

En el caso de que los niños no propongan ninguna alternativa, el maestro puede recurrir a los textos fuente: "Les voy a releer algunos fragmentos de los cuentos" (lee):

'La reina la miró entonces con sus malvados ojos y, con una risa aterradora, exclamo...'

'Las brujas tienen los ojos rojos y no ven bien pero tienen el olfato agudo como los animales...'

'Ella lo miró con ojos perversos y diabólicos'...

También puede proponer volver a las notas tomadas, sea de manera colectiva o que cada pareja relea las mismas, por ejemplo: "Ahora cada pareja se va a fijar en las notas tomadas donde dice algo de la mirada o de los ojos de las brujas". La maestra escribe en el pizarrón todas las alternativas que los niños encontraron en las toma de notas:

"MALVADOS OJOS"

"MIRADA FURIOSA Y DIABÓLICA"

"EN SUS OJOS SE NOTA EL ENGAÑO"

"¿Nos podrá servir algo de acá para ampliar aún más las frases?"; "¿Qué otras cosas podemos decir de sus ojos o de su mirada?".

Luego de estas sesiones de revisión colectiva, el docente propone nuevamente una **revisión en parejas** en las mismas condiciones anteriores: entrega a cada pareja su producción normalizada con señalamientos del docente para embellecer algunas expresiones.

"¿Les parece que es suficiente que diga 'bruja mala' o quedará mejor 'malvada bruja que se estremece de rabia' ¿cómo lo dice en los cuentos?, ¿y en el cuadro comparativo? ¿Qué podemos agregar con palabras que no podemos dibujarlo? Veamos cómo podemos mejorar los textos..."

Es importante trabajar con los niños la **relación texto-imagen** y tratar de expandir el texto en complementariedad con la ilustración. Se trata de pensar con los niños qué cosas se pueden inferir de la imagen para informar más: carácter, comportamiento, poderes, hechizos.... para que las informaciones que aportan ambas partes -texto e imagen- no sean completamente iguales o repetitivas. *"¿Qué cosas podemos decir de Carlota que sólo los espectadores de la galería se podrían enterar leyendo el texto?"*.

Para ello, es importante recurrir a los autores del texto para ver qué pensaron con respecto a ello y cómo ponerlo en palabras de lengua escrita.

Una vez trabajado sobre los aspectos que tienen que ver con la adecuación al género, cómo ir aportando de modo progresivo y coherente la información nueva y establecer relaciones entre las distintas partes del texto, podrían destinarse otros espacios didácticos de revisión colectiva para reflexionar sobre otras cuestiones, como las **repeticiones innecesarias**, la puntuación y la ortografía de léxico específico.

Es factible que luego de un par de días, problemas como las repeticiones innecesarias sean señalados por los niños y sean ellos los que propongan

alternativas de solución. De lo contrario, el docente puede hacer este señalamiento:

"Cuando leí el texto noté que había algunas palabras que se repetían mucho. Les voy a releer para ver si ustedes también lo advierten". "¿Cómo lo podemos solucionar?".

CARLOTA

TIENE UNA NARIZ GANCHUDA
ES UNA VIEJA BRUJA FLACA
Y EL PELO ES UNA SERPIENTE
Y TIENE VERRUGAS EN LA CARA
Y LA ROPA LA HACE CON ALAS DE
MURCIÉLAGOS **Y TIENE** UN SOMBRERO
DE PUNTA
TIENE UNA ESCOBA PARA TRANSPORTARSE
DE AYUDANTES SOLAMENTE **TIENE**
UN GATO

Si se trata de cómo eludir la ocurrencia verbal (muchos "tiene") y la "y" cómo único conector, es muy probable que los niños sugieran suprimirlos. Para ello, es importante reflexionar con ellos: *"¿Cuál de todos los 'tiene' saco? ¿Todos? ¿Cuál dejamos?"*.

Es conveniente releer todas las formas posibles que proponen los niños. En el caso de decidir suprimirlos *"¿Qué pongo en su lugar?"*, *"Pensemos otras alternativas en vez de repetir muchas veces 'tiene'..."*.

Es importante registrar todas las alternativas posibles, discutir y seleccionar la más adecuada para incorporar al texto que acompaña la ilustración.

Veamos algunos ejemplos:

TIENE UN SOMBRERO DE PUNTA
USA UN SOMBRERO DE PUNTA
LLEVA UN SOMBRERO DE PUNTA
ACOMPaña SU ROPA CON UN SOMBRERO DE PUNTA
EN SU CABEZA **POSEE** UN SOMBRERO DE PUNTA

.....

Luego de esta instancia, el docente entrega nuevamente las producciones a cada pareja para revisar estos aspectos tratados con todo el grupo. Es factible que para realizar esta instancia, el docente trabaje con una o dos parejas por vez para personalizar intervenciones: leer y releer lo producido, orientar consultas, discutir alternativas... Para ello, puede disponer la clase organizando situaciones simultáneas: mientras ayuda a algunas parejas a revisar sus escritos, el resto realiza otra actividad relacionada con el proyecto, por ejemplo, culminar acciones referidas a las imágenes y otras actividades gráfico plásticas para la galería.

Como durante la revisión se normalizaron las producciones, el docente toma nota sobre los problemas ortográficos para trabajarlos en otras situaciones didácticas.

Las producciones para la galería están dirigidas a otras personas de la escuela y a las familias. Por tal motivo, se intentará arribar al máximo de las posibilidades de revisión de los niños, dejando a cargo del docente la corrección de aquellos aspectos del texto que los niños aún no pueden mejorar por sí mismos.

Constituyen antecedentes directos de esta secuencia:

- Castedo, M; Dapino, M y Paione, A. "La construcción de la lengua escrita" en: *Curso virtual: Renovación de la didáctica del lenguaje para los primeros grados de escolaridad (Transición y primer grado)*. Centro Regional Para El Fomento Del Libro En América Latina y El Caribe (CERLALC), Colombia, 2009.

- **Proyecto** Producción de videos de secuencias didácticas contextualizadas como insumos para optimizar la enseñanza en el inicio de la alfabetización. Dirección y coordinación del proyecto: Mirta Castedo y Claudia Molinari. Universidad Nacional de La Plata, Dirección de Capacitación de la DGCyE y Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, 2005.

¹ "Formarse como lector de literatura", en DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer ciclo. Prácticas del Lenguaje*. La Plata, 2007, p. 108-109

² 1ºA T.M., EP N° 1, Distrito La Plata, Región 1, año 2006

³ Puede también subdividir el pizarrón en dos sectores: en una parte transcribe el texto normalizado y en el otro, va registrando los distintos bloques temáticos

ANEXO 5: Situaciones para centrar a los niños en la adquisición del sistema de escritura.

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE¹

Proyecto: Seguir un personaje
El MUNDO DE LAS BRUJAS (1er. y 2do. año)

ANEXO Nº 5: Situaciones para centrar a los niños en la adquisición del
sistema de escritura

Material para el docente
Versión mayo 2009

"Mucho antes de haber comprendido las reglas de composición del sistema alfabético, es decir, antes de haber aprendido a leer y escribir por sí solos, (los niños) pueden escuchar leer al docente y a otros adultos, pueden dictar al docente los textos de todos los ámbitos, pueden intentar leer y escribir por sí mismos con ayuda del docente y fuentes de información a disposición. Las prácticas de lectura de los ámbitos son las situaciones que dan sentido, evitan dejar a los niños solos frente a unas marcas para desdfrarlas o sonorizarlas. Este es un derecho de todo lector. Al mismo tiempo, las prácticas de escritura propuestas en todos los ámbitos son las situaciones que dan sentido a pensar las letras que se necesitan para producir un enunciado, evitan transformar a los niños en meros copistas de enunciados. Este es un derecho de todo escritor."¹

¿Para qué desarrollar situaciones que centren a los niños en la adquisición del sistema de escritura?

En este anexo se desarrolla un conjunto de situaciones centradas en la adquisición del sistema de escritura² que pueden abrirse durante las sesiones de lectura y escritura del proyecto *"El mundo de la brujas"*.

Algunas de estas situaciones forman parte de un **álbum** diseñado por el docente -*"El álbum de los cuentos con brujas"*- que consta de varias secciones donde se proponen situaciones en las cuales es posible reflexionar sobre el lenguaje -específicamente, sobre el sistema de escritura- a partir del contexto de los cuentos leídos. Las páginas del álbum se van completando mientras avanza el proyecto, algunas durante la lectura de los cuentos y otras durante la producción escrita. Junto con el cuaderno,

¹ Equipo Prácticas del Lenguaje de la Dirección Provincial de Educación Primaria, año 2009. Mirta Castedo (coordinadora) Primer ciclo: Alejandra Paione (responsable de ciclo), Gabriela Hoz, Irene Laxalt, Gloria Seibert, Yamila Wallace. Segundo ciclo: Mónica Rubalcaba (responsable de ciclo), Mara Bannon, Verónica Lichtmann, Aldana López, Pablo Ortiz.

este recurso permite guardar memoria y hacer "oficial" el saber sobre los cuentos que se va acumulando. Además de que puede resultar muy atractivo para los niños pequeños, también puede ayudar a que las familias vayan apreciando que los chicos, además de escuchar leer cuentos, están aprendiendo a leer y a escribir y aprendiendo sobre los cuentos que leen y escriben.

Las propuestas aquí presentadas posibilitan que los niños reflexionen sobre el sistema de escritura, cómo se leen las letras y cómo se usan para escribir. Tal reflexión les permite entender progresivamente los aspectos básicos del mismo: decidir cuántas, cuáles y en qué orden se ubican las letras en la serie gráfica; entender las relaciones entre las partes de la oralidad y las partes de la escritura; tomar en cuenta cuántas y cuáles son las letras (o palabras) para decidir si se corresponde o no a la forma anticipada... A medida que estos índices cuantitativos y cualitativos se hacen cada vez más observables para los niños ("no puede decir tan poquito porque tiene muchas"; "...empieza con la mía", "tiene la de...") y son puestos en juego en situaciones que favorecen la coordinación de informaciones, se acrecientan las posibilidades de interpretación del sistema de escritura. A medida que se va comprendiendo cuántas se necesitan para escribir un enunciado, cuáles son las que se necesitan, en qué orden se deben poner, los niños se van aproximando a la escritura convencional.

¿Qué tipo de situaciones se han planteado en este anexo? ¿Por qué no son las únicas que cumplen con este propósito? ¿Qué las identifica?

En el aula, se plantean tres tipos de situaciones para comprender cómo se lee y escribe por sí mismo.

- Las situaciones habituales en cuyo transcurso se invita a los niños a emprender situaciones de lectura y escritura de uso cotidiano, por ejemplo, asistencia, identificación de pertenencias, clasificación de materiales, listado de responsables de tareas, firma de trabajos o producciones, agendas semanal y de cumpleaños, calendario, panel del tiempo, notas y recordatorios...³
- Las situaciones ligadas a un proyecto específico, en este caso, *El mundo de las Brujas*, donde podemos distinguir dos tipos de escrituras que mantienen una estrecha relación entre sí:
 - escrituras intermedias relacionadas con el proyecto y

- o escrituras para publicar relacionadas con los productos del proyecto (reescritura de un cuento y/o galería de brujas).

En este anexo se desarrollan las escrituras intermedias relacionadas con el proyecto.

Las escrituras intermedias funcionan como producciones-borradores que servirán de insumos para otras escrituras. Es importante que los niños incorporen estas prácticas de escrituras provisorias donde tachar, reescribir, agregar, emplear algunas marcas (flechas, subrayados, resaltados, etc.) los ayude a adentrarse al universo de lo escrito y responder gradualmente a las exigencias del lenguaje que se escribe. Las escrituras para publicar, en cambio, requieren de mayores revisiones; tantas hasta acordar que el texto producido es adecuado a la situación comunicativa planteada.

¿Qué materiales se requieren?

Además de los cuentos que se van leyendo, para desarrollar estas situaciones se requiere:

- pizarrón y tiza, afiches y fibrones, para las situaciones colectivas;
- cuaderno, lápiz y goma, para las situaciones en parejas;
- en algunos casos, algunas fotocopias de listas o pequeños textos, para trabajar en el cuaderno;
- si se desea, el álbum de los cuentos de brujas, diseñado por el maestro.

El inventario de situaciones que aquí se ofrece no pretende ser único y exhaustivo. El orden presentado es un posible recorrido que el maestro puede adoptar o recrear con otras propuestas de lectura y escritura teniendo en cuenta la experiencia escolar del grupo, los momentos en el desarrollo del proyecto, las otras situaciones que están desarrollando, los tiempos disponibles, etc.

Ejemplos de situaciones

Los siguientes son ejemplos de situaciones a desarrollar a partir de la lectura del cuento *Blanca Nieves*⁵. Familiarizarse con la historia de Blanca Nieves y otras historias narradas en los cuentos clásicos a través de las sesiones de lectura seguidas de espacios de intercambio, permite a los niños contextualizar el desarrollo de estas propuestas y otorgarle sentido a las mismas. Algunas de ellas, como la lectura y escritura de rótulos, listas o

referencias, ofrecen variadas posibilidades para aprender a leer y escribir pues constituyen situaciones que permiten trabajar con los niños la interpretación y producción de escrituras nuevas a partir de las conocidas.

Nombres de personajes de cuentos

Durante las sesiones de lectura, el docente propone la elaboración colectiva de una lista o inventario de personajes de los cuentos con brujas, a fin de recuperarlos tanto para sistematizar los conocimientos sobre el género como para usarlos a la hora de escribir. Esta puede ser una lista simple de nombres de personajes prototípicos y contener, además, el nombre propio de los personajes principales. Es importante distinguir espacialmente el nombre común y el nombre propio, cuando existe. Por ejemplo:

PERSONAJE	¿CÓMO SE LLAMA?
ENANITOS	
CERDITOS	
CAZADOR	
PRÍNCIPE	
PRINCESA	BLANCANIEVES
NIÑA	CAPERUCITA – YASILISSA
HERMANOS	HANSEL Y GRETTEL
LOBO	
REINA	
REY	

Al finalizar la lectura de cada cuento, el docente solicita completar la lista con nuevos personajes: *"Acá está la lista de los personajes del cuento que ya leímos, 'Hansel y Gretel' (lee): madrastra, padre, hermanos, bruja. Ahora vamos a completar la lista con los personajes del cuento que acabamos de leer (Rapunzel). Recuerden que los que ya están anotados, no es necesario volverlos a escribir"*. Los niños proponen agregar al listado *niña, madre y príncipe*. Es factible que durante estas situaciones, los niños comiencen a familiarizarse con los nombres de los personajes hasta memorizar la lista. Al hacerlo, será más sencillo reencontrar los nombres ya escritos y reutilizarlos para escribir nuevos nombres (por ejemplo, *madre*, a partir de *madrastra*).

Más avanzada la secuencia, el docente organiza la clase en parejas y les propone leer por sí mismos la lista de los personajes para agregar aquellos que faltan, luego de la lectura de *Blanca Nieves* (enanitos, princesa, cazador, príncipe, madrastra, bruja...). Para ello, entrega una fotocopia que reproduce la lista de personajes elaborada colectivamente para leer, decidir cuál falta agregar y hacerlo.

Durante la escritura es importante que el docente intervenga ayudando a los niños a avanzar en la comprensión del sistema de escritura. Por ejemplo:

- o comparte la escritura con ellos: "Vamos a escribir 'cazador', yo empiezo y vos seguís"; o bien, "Vamos a escribir 'cazador', pongo las primeras (escribe CA), hasta aquí cómo va diciendo?";
- o aporta información de manera indirecta: "Acá te escribo 'enano' (escribe ENANO) ¿Qué parte te sirve para escribir 'enanito'?";
- o pide señalamientos: "Señalá con el dedito cómo escribiste 'Blanca Nieves'...";
- o promueve la reflexión sobre las partes de lo escrito solicitando su interpretación: "Acá escribiste 'cazador' (señala la producción del niño. ASOR). Ahora voy a tapar este pedacito (muestra sólo A y pregunta) ¿hasta acá qué dice? Si destapo un poquito más (muestra AS) ¿qué dice?...".

Finalizada esta tarea, los niños dictan al maestro los personajes que agregaron en sus propias listas para completar el listado colectivo.

Otra propuesta relacionada con la anterior, pero con posibilidades de realizarse independientemente de ella, puede consistir en entregar una lista de personajes por parejas de niños y tachar aquellos que no pertenecen al cuento. Para efectuar esta actividad es imprescindible ocultar el afiche realizado colectivamente y no consultar la lista que consta en el cuaderno: "En esta lista están escritos los nombres de algunos personajes del cuento Blanca Nieves pero hay algunos que no lo son. Los voy a leer de manera desordenada (lee sin respetar el orden y sin señalamientos) y vamos a tachar los que no pertenecen al cuento".

ENANITOS
CERDITOS
CAZADOR
CAPERUCITA
PRÍNCIPE
PRINCESA
NIÑA
LOBO
RAPUNZEL
REINA
REY

Armar una lista para que los niños lean por sí mismos requiere considerar algunos criterios de construcción: se procura combinar criterios cuantitativos (cuántas letras) y cualitativos (qué letras) para poder intervenir en función de los problemas que se plantean los niños al momento de enfrentarse al sistema de escritura. Por ejemplo:

- o En el caso de los niños que se inician en la comprensión del sistema y están comenzando a considerar los aspectos cuantitativos, se puede plantear dónde dice 'lobo' entre 'príncipe', 'caperucita' y 'lobo'.
- o Si los niños están centrados en los aspectos cuantitativos y consideran que "si se dice más largo, se escriben más letras", es conveniente plantear un desafío mayor: dónde dice 'reina' entre los tres últimos enunciados de la lista.
- o Para niños que ya consideran aspectos cualitativos del sistema, se puede proponer identificar dónde dice 'caperucita' entre 'cerditos', 'cazador' y 'caperucita'.

Una sección del álbum puede estar destinada a los personajes de los cuentos. La misma puede disponer de imágenes correspondientes a los personajes de todas las obras leídas para ser rotuladas con sus nombres. Por ejemplo, si la página contiene ilustraciones de las brujas de los cuentos, el docente distribuye carteles con nombres (BABA YAGA - MON - BRUJA DE HANSEL Y GRETEL- BRUJA DE RAPUNZEL- BERTA...) para que los niños localicen dónde dice cada nombre y lo ubiquen en el lugar que corresponde (Ver pág. 2 del álbum). Las imágenes, tomadas de los mismos cuentos, tienen que ser bien diferentes y poseer elementos que permitan identificarlas. Del mismo modo, podrían armarse páginas con las víctimas de las brujas o los vencedores de las brujas.

Características de los personajes

Durante el espacio de intercambio, es posible que un tema de debate sean los rasgos especiales de ciertos personajes o cómo son presentados en la versión que se acaba de leer. O bien, a la hora de planificar la historia que se va a escribir, de revisar los epígrafes de la galería de brujas o de revisar las versiones de las historias inicialmente producidas, se puede advertir que lo dicho sobre los personajes no los caracteriza suficientemente. En tal contexto, el docente relee, por ejemplo, pasajes que describen cómo es la reina y cómo es Blanca Nieves y propone a los niños elaborar un cuadro que

contenga cualidades de ambas. Para ello, entrega a los niños una fotocopia de los fragmentos para que sigan con la vista la lectura en voz alta del docente y subrayen *dónde dice* algo sobre las características de Blanca Nieves. Se puede hacer una copia ampliada en papel afiche para colocar en el pizarrón a la vista de todos para que el maestro también marque los rasgos del personaje.

"...POCO TIEMPO DESPUÉS, TUVO UNA NIÑA BLANCA COMO LA NIEVE, CON LOS LABIOS ROJOS COMO LA SANGRE Y EL CABELLO NEGRO COMO EL ÉBANO..."

"...BLANCA NIEVES IBA CRECIENDO Y CADA DÍA ESTABA MÁS HERMOSA. ERA TAN HERMOSA COMO LA LUZ DEL SOL Y MUCHO MÁS BELLA QUE LA PROPIA REINA..."

"...CASUALMENTE, UN PRÍNCIPE QUE PASEABA POR EL BOSQUE SE DETUVO EN LA CASA DE LOS ENANITOS PARA PASAR LA NOCHE. VIO EL ATAÚD DE LA PRECIOSA BLANCA NIEVES..."

Es importante que el docente intervenga para que los niños reflexionen sobre el sistema de escritura. Por ejemplo:

- promueve localizar palabras y enunciados: "¿dónde dice 'hermosa'?", "¿Dónde dice 'Blanca Nieves'?", "¿Desde dónde hasta dónde dice 'blanca como la nieve'?"
- solicita argumentos y explicaciones: "¿Cómo te diste cuenta?", "En qué te fijaste para que saber que ahí dice...?"
- permite establecer que un mismo conjunto de letras en un mismo orden dice lo mismo: "¿Cuántas veces dice 'hermosa'?"

Finalizada la situación de lectura anterior, propone una tarea individual o en parejas que consiste en completar un cuadro con cualidades del personaje en el lugar correspondiente. Para ello, el docente promueve recurrir al afiche anterior donde se señalaron los rasgos de los personajes.

BLANCA NIEVES	
REINA	

Luego de completar las características de Blanca Nieves, se plantea otra situación en la cual se propone agregar las cualidades de la reina. Para ello, el maestro puede entregar carteles para que los niños localicen en cuáles dice algo sobre las características de la reina y luego copiarlo en el lugar correspondiente del cuadro. Para esta propuesta plantea diferentes problemas:

- Escribe en el pizarrón la palabra ENGREDIDA: "Acá dice 'engredida' (lee con señalamiento), *buscá dónde tenés que escribirlo en el cuadro y copialo*";
- Otra alternativa consiste en entregar los siguientes carteles:

MISERICORDIOSA

MALVADA

MARAVILLOSA

- ◆ Es posible que en un grupo de niños realice la siguiente intervención: "En uno de estos tres carteles dice algo sobre cómo es la reina. Se los leo de forma desordenada (lee sin señalar) ¿dónde dice malvada?".
- ◆ En otra pareja de niños puede intervenir: "En uno de estos tres carteles dice algo sobre cómo es la reina. Señalá el que corresponde y copialo en el cuadro".
- Para niños más avanzados en la comprensión del sistema de escritura, se plantea otra situación en la que deben leer para pegar un nuevo cartel en el lugar correspondiente del cuadro: "En este cuadro hay cualidades de la reina y de Blanca Nieves pero faltan agregar tres cualidades más (Muestra los carteles CELOSA – MALÉFICA- JOVEN). Traten de leerlos y colocarlos donde corresponde".
- Para niños que ya leen convencionalmente puede entregar fragmentos del cuento donde se caracteriza a la reina para que los niños, agrupados en parejas, lean por sí mismos, localicen dónde dice algo sobre la reina y lo copien en el cuadro: "En este fragmento dice cómo es la reina. Busquen y cópienlo en el cuadro".

Otra variante de la situación anterior consiste en trabajar con enunciados más extensos: "La reina tuvo una niña. ¿Cómo era?". Para esta propuesta se recupera el pasaje del cuento en donde se explicitan las comparaciones: "blanca como la nieve"; "rojos como la sangre"; "negro como el ébano".


Luego el docente entrega el siguiente cuadro con su explicación: "aquí dice 'una niña' ¿cómo era?; aquí dice 'los labios' ¿cómo eran?...". etc.

UNA NIÑA
LOS LABIOS
EL CABELLO

Para completarlo, plantea diferentes problemas de lectura y escritura de acuerdo a las posibilidades de los niños:

- A un grupo de niños le propone buscar cada frase en el cuadro con las cualidades descriptivas de Blancanieves, realizado durante las sesiones de lectura: "busquen en el cuadro dónde dice 'blanca como la nieve' y lo copian donde corresponde".
- A otro grupo le propone recurrir al cuento: "aquí tienen la fotocopia del cuento, busquen dónde puede decir 'rojo como la sangre' y lo copian donde corresponde".
- Y a otro grupo le solicita que escriban la frase: "traten de ponerse de acuerdo y escribir lo mejor que puedan 'negro como el ébano' donde les parece que va".

Finalizada esta situación, los niños pegan la tarea en sus cuadernos.

 Una sección del álbum puede referirse a las características de los personajes. En tal ocasión la página contiene imágenes de las distintas brujas acompañadas de una lista de tres frases, algunas de las cuales identifican a cada bruja (por ejemplo, la imagen de la bruja del cuento *Blanca Nieves* seguida de los enunciados "Es engreída y orgullosa"- "Engorda a los niños"- "Habla con el espejo mágico"). La tarea consiste en identificar y señalar aquellos que corresponden al personaje (Ver pág. 4 del álbum).

Comienzo y fin

A partir de la segunda o tercera sesión de lectura el docente puede hacer notar la forma particular de iniciar y cerrar los cuentos tradicionales, que puede ser un poco o muy diferente a los de los autores contemporáneos. Para guardar memoria sobre esta característica del género, es factible


organizar una lista colectiva de expresiones de inicio y cierre que se va completando a medida que se leen los textos seleccionados para el proyecto:

INICIOS	FINALES
EN LA ORILLA DE UN GRAN BOSQUE, HACE MUCHO, MUCHO TIEMPO	Y VIVIERON JUNTOS MUY FELICES.
HABÍA UNA VEZ UN HOMBRE Y UNA MUJER.	SE CASARON Y VIVIERON FELICES PARA SIEMPRE
UNA VEZ, EN UN REINO LEJANO	Y SE QUEDÓ A SU LADO PARA SIEMPRE
UN CRUDO DÍA DE INVIERNO	Y FUERON FELICES Y COMERON PERDICES.
	Y BAILAR, BAILAR HASTA MORIR.

Esta es una ocasión para reflexionar sobre los espacios propuestos en los inicios, sobre la manera de evocar tiempos tan lejanos o sobre la perdurabilidad de la felicidad anunciada en los finales. Además, se puede plantear una situación similar a la desarrollada para la lista de los 'Nombres de los personajes de cuentos': armar un inventario que se va completando a medida que se lee. Nótese que, en este caso, no se está trabajando con palabras sino con enunciados más extensos.

Finalizada esta tarea, los niños comentan sus producciones y dictan al maestro los inicios y finales que acordaron para completar el listado colectivo.

A la hora de escribir la propia historia, se puede recurrir a estas listas de enunciados para usarlos directamente -copiarlos- o para transformarlos. "EN LA ORILLA DE UN GRAN BOSQUE" puede emplearse para escribir "EN EL MEDIO DEL BOSQUE"; "HABÍA UNA VEZ UN HOMBRE Y UNA MUJER", para "HABÍA UNA VEZ UNA ANCIANA"; "UN CRUDO DÍA DE INVIERNO", para "UNA CRUDA NOCHE DE INVIERNO", etc. Realizar una copia selectiva de un enunciado e introducir transformaciones en algunas partes es una tarea de lectura y escritura desafiante para los niños que están aprendiendo a leer y escribir.

 Una sección del álbum puede referirse a este aspecto. La página puede organizarse en dos partes, una para los inicios de cuentos y otra para los finales. A medida que se avanza en el trabajo con el cuadro colectivo, los niños transcriben las expresiones en el álbum,

por ejemplo, al lado del nombre del cuento correspondiente (Ver pág. 7 del álbum).

Elementos, lugares y palabras mágicas

Los elementos con que las brujas realizan sus hechizos, los lugares que habitan y palabras mágicas que pronuncian son un repertorio propio de estos cuentos, son aspectos que los identifican y distinguen de otras historias.

Situaciones similares a las anteriores pueden proponerse con elementos que usan las brujas, sus palabras mágicas, las casas o lugares donde habitan: *"En esta lista están escritos algunos elementos que aparecen en el cuento 'Blanca Nieves'. Los voy a leer de manera desordenada (lee sin señalar) y vamos a marcar los que usa la bruja".*

PLATITO
ESPEJO
PEINE
VASITO
CINTA
ESCOBA
MANZANA
CAMITA

Otra variante de la situación anterior consiste en emplear construcciones de más de una palabra: *"¿Cuál es la manzana que le sirvió a la reina para envenenar a Blanca Nieves?", "Acá hay una lista de manzanas (lee toda la lista desordenadamente), busquemos dónde dice "manzana envenenada".*

MANZANA DELICIOSA
MANZANA VERDE
MANZANA ARENOSA
MANZANA ENVENENADA
MANZANA JUGOSA
MANZANA PERFUMADA

La lectura del docente provee de un contexto verbal. Para localizar la frase es factible apelar a la comparación de escrituras: *"Si todas estas se parecen (señala manzana en cada frase) ¿qué dirá allí?".* Cuando los niños logran identificar el significado a través del criterio "para que diga lo mismo tiene que tener las mismas" el problema consistirá en saber dónde dice una parte: *"¿Dónde dice envenenada?", "¿Desde dónde hasta dónde?".*

Leer y escribir rótulos ofrece oportunidades para promover la comprensión de aspectos básicos del sistema de escritura. El docente recupera el nombre de aquellos elementos que utilizó la reina malvada para intentar matar a Blanca Nieves. Esto permite dar contexto verbal al desarrollo de la siguiente situación que consiste en rotular cada imagen. Para ello, propone un trabajo en tríos agrupados por niveles próximos. A cada equipo le entrega las imágenes y carteles con nombres: *"la reina malvada intentó matar a Blanca Nieves utilizando distintos elementos. Les propongo localizar el cartel que corresponda a cada uno de estos elementos y pegarlos donde corresponde".*



El docente plantea diferentes problemas de lectura de acuerdo a las posibilidades lectoras de los niños:

- Para un grupo de niños que se inicia en la comprensión de algunos aspectos del sistema de escritura, le entrega los siguientes carteles, donde la palabra a localizar se diferencia mucho de las otras, tanto en extensión como en el inicio:

MANZANA PEINE UVA CINTA

- Para otro grupo de niños que aún no lee convencionalmente pero ya tiene en cuenta aspectos cualitativos, le ofrece los siguientes carteles, donde el trabajo es más exigente, porque hay varios rótulos de extensión similar, igual inicio, igual sucesión de vocales...:

MILANESA MANZANA BANANA CINTA PEINE PIANO

- Para otro grupo más avanzado en la comprensión del sistema, la complejidad es mayor porque todos los rótulos tienen algo en común y le brinda los siguientes:

MANZANITA BANANA MANZANA MARIANA
MANTECA MANANA

📖 Otra sección del álbum puede estar destinada a la morada de las brujas con situaciones que resguardan el sentido de algunas

propuestas anteriores. En esta oportunidad, la página contiene imágenes alusivas al hábitat de las brujas. El maestro propone una actividad colectiva que consiste en listar en el pizarrón los lugares donde habitan las brujas ("cabaña", "casita de dulces"; "castillo", "torre"...). Luego los niños completan la página del álbum seleccionando de la lista el nombre para ser copiado debajo de la imagen correspondiente (Ver pág. 3 del álbum).

Del mismo modo en que se trabajaron las características de los personajes, pueden describirse estos lugares especiales cuando son mencionados en los relatos seleccionados. En tal ocasión, la página contiene imágenes de los distintos lugares o casas de las brujas acompañadas de una lista de tres frases, algunas de las cuales identifican a cada casa (por ejemplo, la imagen de la casita del cuento Hansel y Gretel seguida de los enunciados "de pan dulce y golosina" – "de azúcar y caramelos" – "de huesos y calaveras"). La tarea consiste en identificar y señalar aquellos que corresponden a la casa del personaje.

Asimismo, el docente puede diseñar una página dedicada a las palabras mágicas de las brujas pertenecientes a todas las historias leídas. La tarea puede consistir en hacer corresponder el nombre de cada bruja con "sus palabras mágicas" (Ver pág. 5 del álbum).

Pasajes o frases conocidas

Una vez familiarizados con la historia, el docente propone un trabajo en parejas. Entrega una fotocopia del cuento para localizar determinados pasajes. Por ejemplo:

- "Busquen la parte en donde nace Blancanieves y cuenta cómo es la niña. ¿En qué página está? Lo leemos señalando con el dedo".
- "Busquen la parte en la que la reina malvada habla con el espejo y éste le responde. ¿Cuántas veces habla con el espejo? Busquemos todas las ocasiones...".
- "¿En qué página los enanitos se dieron cuenta que alguien había entrado a su casa? ¿leemos esa parte?".

Una vez localizado cada pasaje es conveniente preguntar cómo hicieron para encontrarlo. Seguramente los niños justificarán por el contexto gráfico:

"porque acá está el dibujo". De ser así, se propone la búsqueda de algún indicio textual que justifique su localización: Por ejemplo: "Ustedes dicen que acá (señala en el texto) la reina habla con el espejo. ¿Recuerdan qué le decía?" (Tratar de recuperar la expresión 'espejo, espejito') "Busquemos dónde podrá decir 'espejo, espejito'...". En el caso de encontrarlo el docente lee el pasaje completo para confirmar su localización mientras los niños tratan de seguirlo con el dedo. Si los niños no logran encontrarlo, el docente puede ofrecer más ayuda con empleos de referentes escritos: "Espejo empieza como escalera, escuela, escarapela, estación" (escribe las palabras en el pizarrón). "Entonces ¿dónde dirá 'espejo, espejito'?; ¿'espejo' y 'espejito' empiezan igual?; ¿y terminan igual?".

Otra variante de esta situación consiste en trabajar más profundamente un determinado enunciado: "el príncipe vio el ataúd y leyó lo que había escrito en él con letras de oro. ¿Qué decía?". Si los niños no lo recuerdan, se puede releer el pasaje en donde se lo menciona. Una vez recuperado este dato dentro del cuento, se propone una situación para dejar en el cuaderno: "Busquen aquí dónde dice 'Blanca Nieves, hija del rey' y márkennlo con color". Para ello plantea diferentes problemas de lectura de acuerdo a las posibilidades lectoras de los niños. El nombre, Blanca Nieves, es fácilmente identificable ya que se ha trabajado en múltiples situaciones (tanto en los textos mismos como en las listas de diferentes tipos y en las tomas de notas). De este modo, cuanto más parecidos resulten el resto de los enunciados, la tarea supone un desafío mayor.

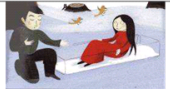
En el siguiente caso, al identificar Blanca Nieves, se descartan los otros enunciados.

	RAPUNZEL BLANCA NIEVES, HIJA DEL REY CENICIENTA
--	---

En el siguiente caso, al identificar Blanca Nieves, es necesario analizar el resto de los dos enunciados que la contienen y compararlos para saber dónde dice "hija del rey".

	CENICIENTA, HIJA DEL REY
	BLANCA NIEVES Y LOS SIETE ENANITOS
	BLANCA NIEVES, HIJA DEL REY

Y en el último caso, en todos los enunciados aparece Blanca Nieves. Por ello, es necesario analizar el resto de todos los enunciados y compararlos para saber dónde dice “hija del rey”. Además, en dos enunciados dice “rey”, una de las partes que hay que hallar, de manera que el análisis entre estos dos será más exhaustivo.

	BLANCA NIEVES Y LOS SIETE ENANITOS
	BLANCA NIEVES, HIJA DEL REY
	BLANCA NIEVES EN EL BOSQUE DEL REY
	BLANCA NIEVES Y EL PRINCIPE

En el álbum puede destinarse una página a frases conocidas de los cuentos. La misma puede diseñarse incluyendo transcripción de palabras prototípicas de algunos cuentos leídos (“Espejo, espejito, dime, ¿quién es la más bella del reino?” del cuento *Blanca Nieves*; “Lamo, lame, lamita! ¿Quién lame mi casita?” Del cuento *Hansel y Gretel*; “¡Rapunzel, Rapunzel! ¡Deja caer tus cabellos!” del cuento *Rapunzel*...). La tarea consiste en escribir el título del cuento que corresponde a cada frase. Para ello, los niños pueden consultar el listado de títulos, agendas de lectura, textos fuentes u otros soportes que contengan estas escrituras (Ver pág. 6 del álbum).

Frases célebres

Durante el desarrollo del proyecto se propone listar expresiones significativas de algunos personajes del cuento. Para ello, el docente relee y comenta con los niños pasajes del texto y transcribe algunos de ellos en un papel afiche haciendo notar algunas marcas que dan cuenta de las motivaciones del personaje.

Finalizada esta situación colectiva, el docente propone un trabajo en pequeños grupos. Entrega fotocopias del siguiente cuadro que reproduce las

expresiones del afiche y solicita escribir el nombre del personaje: “aquí están las frases de distintos personajes del cuento. Para recordar quién las dijo, les propongo colocar al lado el nombre del personaje”.

“ESPEJO, ESPEJITO, DIME ¿QUIÉN ES LA MÁS BELLA DEL REINO?”	
“MAJESTAD, SOIS MUY BELLA, PERO BLANCA NIEVES ES AUN MIL VECES MÁS HERMOSA”	
“¿QUIÉN SE HA SENTADO EN MI SILLITA?”	ENANO

Organiza distintas propuestas de lectura y escritura de acuerdo a las posibilidades de los niños:

- A un grupo de niños le propone buscar el nombre de cada personaje en un campo acotado de nombres: “busquen en la lista de personajes dónde dice cazador y la copian donde corresponde”.
- A otro grupo le propone recurrir al cuento: “aquí tienen la fotocopia del cuento, busquen dónde puede decir reina y la copian donde corresponde”.
- Y a otro grupo le solicita que escriban el nombre: “traten de ponerse de acuerdo y escribir lo mejor que puedan el nombre de cada personaje donde les parece que va”.

Otra alternativa que responde al mismo propósito consiste en presentar el cuadro con el nombre de los personajes para que los niños copien o escriban las frases célebres correspondientes.


Finalizada la situación, los niños pegan el cuadro en sus cuadernos.

Frases con imágenes

Antes de escribir una nueva versión, se propone recordar las historias para analizar lo que todas tienen en común y no debe faltar en la propia: el héroe/heroína abandona su casa, es puesto a prueba mediante la

asignación de una tarea difícil, entra en posesión de un medio mágico, se traba en lucha con el antagonista y lo vence, el antagonista es castigado, el héroe se casa y asciende al trono (Ver ANEXO 1).

El docente presenta a los niños distintos fragmentos del cuento con imágenes desordenadas: *"Acá hay partes del cuento ¿las pueden ordenar y poner la imagen que corresponda?"*.

BLANCA NIEVES SE FUE CON EL PRÍNCIPE Y SU BODA SE CELEBRÓ CON MUCHA POMPA.	
BLANCA NIEVES CORRIÓ Y CORRIÓ HASTA QUE LLEGÓ A UNA CABAÑA.	
LA REINA MALVADA ENVENENÓ UNA MANZANA PRECIOSA, BLANCA Y ROJA.	

Es necesario que el docente intervenga planteando diferentes problemas de lectura de acuerdo a las posibilidades de los niños:

- A los niños que leen convencionalmente, los enfrenta con la complejidad de la tarea para que lo resuelvan autónomamente.
- A los niños que aún no leen convencionalmente, los ayuda partiendo del contexto gráfico. Por ejemplo: *"En esta imagen ¿qué está haciendo Blanca Nieves?"*, *"¿te acordás cómo decía?"*
En el caso que los niños digan 'Blanca Nieves corrió por el bosque', *"¿dónde podrá decir eso aquí?"*.

Una vez que se han ordenado varios cuentos, se concluye qué tipo de acciones suceden en todos. Por ejemplo, tanto Blanca Nieves como Hansel y Gretel abandonan la casa, todos caen en un maleficio, hechizo o engaño de una bruja, etc. Esta es una nueva lista a quedar plasmada en el salón.

Una situación similar puede presentarse en algunas páginas del álbum incluyendo frases con imágenes significativas de todos los cuentos leídos (Ver pág.9)

Plan de escritura

Una de las opciones de escritura que se ofrece en el proyecto consiste en la reescritura de un cuento con brujas. Luego de frecuentar la lectura de varios textos, el docente propone iniciar la producción con la elaboración colectiva del plan del texto. En general, este texto se constituye de construcciones nominales² y algunas citas textuales, unidades lingüísticas que propician la localización de palabras o enunciados que pueden funcionar posteriormente como fuentes de información.

Ejemplo:

PLAN DE TEXTO

- LA REINA EMBARAZADA
- NACIMIENTO DE BLANCA NIEVES / MUERTE DE LA REINA
- CASAMIENTO DEL PADRE
- CELOS DE LA REINA MALVADA / "CRECÍAN COMO LA MALA HIERBA"
- CONVERSACIÓN CON EL ESPEJO / "ESPEJO, ESPEJITO"
- ...

Finalizado el plan de texto, el docente promueve la relectura a fin de *"recordar bien qué vamos a ir contando"*. Lee varias veces intentando que los niños lo acompañen. Se puede ayudar señalando algunas palabras, por ejemplo, los nombres de los personajes involucrados en cada enunciado que seguramente los niños ya pueden identificar de tanto frecuentarlos. De este modo, algunos fragmentos de los enunciados quedan subrayados, encerrados o resaltados y así, pueden orientar la producción colectiva para saber qué se escribió y qué resta escribir o constituirse en fuentes seguras a las cuales recurrir durante la escritura por sí mismo, porque se sabe lo que dicen.

Palabras para escribir cuentos (o para escribir descripciones en las galerías...)

² Se recomienda evitar las construcciones verbales, "El padre se casó con una mujer muy hermosa", porque los niños pequeños tienden a centrarse a estas frases que ya tienen una enunciación narrativa y no pueden desprenderse de ellas a la hora de dictar su propia versión.

Cuando llega el momento de escribir por sí mismos, el docente puede brindar algunas ayudas para tener en cuenta a la hora de escribir o para revisar lo ya producido.

Escribir diminutivos es una propuesta para que los niños reflexionen sobre el sistema de escritura. Se trata de recurrir a escrituras conocidas, similares a aquellas que se desea escribir, modificándolas parcialmente para producir una nueva escritura. Para ello, se relee el siguiente fragmento del cuento para contextualizar la situación:

“Blanca Nieves corrió y corrió hasta que no pudo más. Ya estaba muy entrada la noche cuando vio una casita y entró en ella para descansar. En esta cabañita todo era pequeño y estaba muy limpio y ordenado”.

- Al principio se puede proponer un trabajo colectivo: “*Las camas de los enanitos eran pequeñas, eran camitas. Si cama se escribe así* (escribe CAMA en el pizarrón y lee con señalamiento continuo), *¿Cómo se escribe ‘camita’?*”, “*¿Qué me sirve de ‘cama’ para escribir ‘camita’?*”, “*¿Hasta dónde copio?*”, “*¿Y ahora qué me falta para diga ‘camita’?*”, “*Piensen un nombre que empiece con... para poder completarla*”, “*¿La leemos para ver cómo quedó?*”.
- Luego se propone un trabajo en parejas. Presenta en el pizarrón una lista de elementos pertenecientes a la casita de los enanitos, los lee ordenadamente y con señalamiento continuo y les propone escribir los diminutivos alternando los roles, mientras uno escribe, el otro dicta: “*les propongo escribir de a dos cómo se dicen y escriben estas cosas si estuvieran en la casa de los enanitos*”:

MESA
PLATO
CUCHARA
CUCHILLO
TENEDOR
VASO
SILLA

- También se puede presentar una variante de esta situación empleando construcciones más extensas. Por ejemplo: recurrir a MANZANA ENVENENADA para escribir PEINE ENVENENADO; ESPEJO, ESPEJITO MÁGICO, para escribir VARA, VARITA MÁGICA; HABÍA UNA VEZ UNA BRUJA, para escribir HABÍA UNA VEZ UN BRUJO.

Otra situación que permite trabajar con los niños la escritura de palabras nuevas a partir de una conocida, consiste en la transformación morfológica de las palabras mediante el uso de prefijos y sufijos. Por ejemplo, escribir “envenenada” a partir de veneno; “embrujada” a partir de bruja; “hermosura” a partir de hermosa... También es factible cumplir con este propósito didáctico a través del cambio de género (por ejemplo, escribir ‘niña’ a partir de ‘niño’) y pasar al plural (por ejemplo, escribir “enanitos” a partir de “enanito”; “palabras mágicas” a partir de “palabra mágica”).

Como se mencionó, estas situaciones proveen de información que los niños podrán utilizar en el contexto de la reescritura del cuento o producción escrita de la galería de brujas o bien, ser ayudas puntuales que el maestro puede ir proviendo a medida que recorre los grupos, mientras los niños están escribiendo.

Una sección del álbum puede estar vinculada al trabajo con las palabras de los cuentos incluyendo algunas de las situaciones propuestas anteriormente.

Paso del tiempo

Durante la producción escrita es posible releer los textos fuente y elaborar una lista colectiva de expresiones que muestran el paso del tiempo. Seguramente, el momento más oportuno es durante la revisión, cuando se advierte que se repite “y” ante cada nueva acción o “no suena tan lindo” como en los cuentos leídos.

Primero se releen fragmentos de los textos ya leídos y el docente les pide a los niños que lo detengan y le dicten cuando escuchan estas expresiones que marcan el paso del tiempo. Cada enunciado identificado da lugar a apreciar las diferencias entre, por ejemplo, “entonces” o “de repente”, “una fría mañana” o “una mañana”. Las escribe en el pizarrón. Cuando los niños

están en condiciones, puede entregarles los fragmentos para que los lean por sí mismos y sean ellos los que marquen y transcriban.

Al igual que con las listas de inicios y finales, éstas también se leen y releen a fin de recordarlas mejor.

Al volver a la propia producción (la colectiva, dictada al docente, o la propia que están escribiendo), se consulta la lista para buscar expresiones que mejoren la nueva versión.

- *"En estas frases se nombra la mañana de distintas maneras. Se las leo para ver cuál nos sirve para anunciar, en nuestro caso, la noche".*

UNA MAÑANA
UNA FRESCA MAÑANA DE INVIERNO
A LA MAÑANA SIGUIENTE
POR LA MAÑANA

Se elige 'una fresca mañana de invierno': *"¿dónde dice 'una fresca mañana de invierno'? ¿Qué parte tenemos que cambiar para que diga 'una fresca noche de invierno'? Copien la parte que nos sirve y cambiemos la parte que hace falta".*

- *"En algunas de estas frase se nombra la noche.*

POCO TIEMPO DESPUÉS
UN AÑO MÁS TARDE
UNA MAÑANA
MUY ENTRADA LA NOCHE
CUANDO SE HIZO COMPLETAMENTE DE NOCHE
CUANDO AMANECIÓ
EN CUANTO LLEGÓ AL CASTILLO
CUANDO LOS ENANITOS VOLVIERON A CASA
UNA NOCHE FRÍA
A LA MAÑANA SIGUIENTE

Busquen si alguna sirve para introducir la noche en nuestro relato".

- 📖 Una sección del álbum puede referirse a las expresiones de temporalidad de los cuentos. A medida que se avanza en el trabajo con la lista colectiva, los niños transcriben las expresiones en el álbum (Ver pág. 8 del álbum).

El decir de los personajes en los cuentos

Al igual que con las marcas temporales, durante la producción escrita es posible releer los textos fuente y elaborar una lista colectiva de expresiones que muestran las diversas maneras de decir de los personajes (no sólo "dijo" sino también "gritó", "pensó", "formuló", "exclamó"...). Aquí también, el momento más oportuno seguramente será durante la revisión, cuando se advierte que se repite "dijo" ante cada nuevo parlamento de los personajes. Del mismo modo que en el caso anterior, primero se pueden releer fragmentos y pedir a los niños que dicten cuando escuchan estas expresiones. Cada palabra identificada da lugar a apreciar las diferencias entre, por ejemplo, "dijo" o "susurró", "exclamó" o "gritó". El docente, las escribe en el pizarrón. Cuando los niños están en condiciones, puede entregarles los fragmentos para que los lean por sí mismos y sean ellos los que marquen y transcriban.

- 📖 Una sección del álbum puede referirse a las formas de decir en los cuentos. A medida que se avanza en el trabajo con la lista colectiva, los niños transcriben los verbos de decir en el álbum (Ver pág. 8 del álbum).

(Re) lectura en voz alta de pasajes que se saben de memoria

Durante la presentación de la galería ante los padres o cuando se termina la reescritura del cuento y se ofrece la versión editada a sus destinatarios, se puede organizar una "ceremonia de presentación" donde los niños cuentan su proceso y acompañan con la lectura de fragmentos preferidos de distintos cuentos. Se trata de situaciones que, lejos de considerarse una instancia de comprobación de los avances lectores de los niños, requieren organizar un conjunto de actividades: la selección de textos y fragmentos oportunos para leer ante un auditorio, la lectura previa y, muy especialmente, los ensayos necesarios que permitan lograr los efectos buscados. Aún los niños que recién se aproximan a la lectura pueden hacerse cargo de leer las intervenciones de un personaje en un diálogo para su representación, si los ensayos han sido suficientes o si los textos se saben de memoria.

En esta oportunidad, el docente propone practicar la lectura de un fragmento del texto que ha sido previamente leído hasta llegar a ser memorizado. La lectura de diálogos en los cuales los niños protagonizan las voces de los personajes, por ejemplo, puede ser una situación en la que realizan lecturas en voz alta en el contexto de situaciones con sentido. Releer textos que ya se saben de memoria o textos que se conocen mucho implica, para los más inexpertos, poner en correspondencia la extensión y las partes de las escrituras con los enunciados que ya saben que están escritos y ajustar la lectura progresivamente para que no sobre ni falte nada. Para los niños que ya saben leer convencionalmente, lo que se busca es volver a un texto conocido para localizar puntualmente cierta información o algún fragmento específico, de concentrarse en las palabras de determinado personaje, de poner en relación diversas partes del texto.

En la siguiente situación se propone releer pasajes del cuento de Blanca Nieves cuyos datos serán insumos durante la producción escrita. Para ello, el maestro entrega a los niños una copia de un fragmento conocido porque se ha leído en diversas ocasiones y ya se sabe de memoria:

ESPEJO, ESPEJITO, DIME,
¿QUIÉN ES LA MÁS BELLA DEL REINO?

MAJESTAD, AQUÍ SOIS LA MÁS BELLA,
PERO BLANCA NIEVES,
QUE VIVE EN LAS MONTAÑAS CON LOS SIETE ENANITOS,
SIGUE SIENDO
MIL VECES MÁS HERMOSA QUE VOS.

El docente lee en voz alta y solicita a los niños que localicen en qué parte del cuento se puede encontrar dicho pasaje. Una vez localizado, lee nuevamente y los niños siguen con el dedo la lectura del docente mientras se repite lo que dice.

Es importante que el docente intervenga para ayudar a los niños a reflexionar sobre el sistema de escritura. Por ejemplo:

- Promueve localizar palabras y enunciados: "¿Dónde dice 'Blanca Nieves', 'reino', 'vos'?", "¿Dónde dice 'espejo, espejito'?", "¿Hasta dónde llega 'espejo'?", "¿Dónde dice 'los siete enanitos'?", "¿Desde dónde hasta dónde dice 'enanitos'?", "¿y

'siete'?", "Si hasta aquí dice 'Majestad, aquí sois la más bella, pero Blanca Nieves, que vive en las montañas con los siete enanitos' ¿qué dice después?".

- Solicita argumentos y explicaciones: "¿Cómo lo encontraron?", "¿Cómo te diste cuenta?", "¿En qué te fijaste para saber que ahí dice...?".
- Permite establecer que un mismo conjunto de letras en un mismo orden dice lo mismo: "¿Dónde dice y cuántas veces dice 'la más bella'?".

Una variante de la situación anterior consiste en proponer la relectura de pasajes del cuento de Blanca Nieves para completar un listado de acciones de los personajes. (Ver "acciones" en este mismo anexo). Para ello, el maestro entrega a los niños copia de un fragmento que se ha leído en diversas ocasiones y que ya se sabe de memoria:

PRIMER ENANITO: -¿QUIÉN SE SENTÓ EN MI SILLITA?
SEGUNDO ENANITO: -¿QUIÉN COMIÓ EN MI PLATITO?
TERCER ENANITO: -¿QUIÉN COMIÓ MI PAN?
CUARTO ENANITO: -¿QUIÉN COMIÓ DE MI VERDURA?
QUINTO ENANITO: -¿QUIÉN PINCHÓ CON MI TENEDOR?
SEXTO ENANITO: -¿QUIÉN CORTÓ CON MI CUCHILLO?
SÉPTIMO ENANITO: -¿QUIÉN BEBIÓ DE MI VASITO?

El docente lee el fragmento en voz alta y solicita a los niños que localicen en qué parte del cuento se puede encontrar dicho pasaje. Una vez localizado, lee nuevamente para que los niños puedan seguir con el dedo su lectura mientras se repite lo que dice.

Durante esta situación, el docente ayuda a los niños planteando distintas intervenciones:

- Promueve la identificación de palabras y enunciados: "¿Dónde dice 'sillita', 'platito', 'pan', 'verdura'?", "¿Dónde se nombra a los enanitos?", "¿Desde dónde hasta dónde dirá 'enanito' cada vez?".
- Solicita argumentos y explicaciones: "¿Cómo se dieron cuenta?", "¿En qué te fijaste para saber que ahí dice...?".
- Permite establecer la correspondencia entre términos equivalentes: "El segundo y el tercer enanito dicen 'Quién

Plantea la escritura de nuevos fragmentos: "Si hubiera un octavo enanito ¿Qué podría decir?, traten de escribirlo".

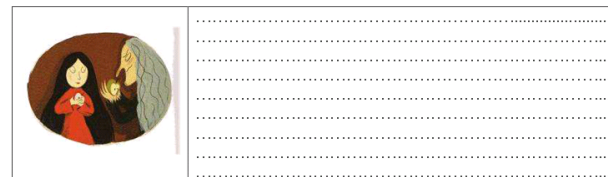
- Propone completar en parejas un listado con las acciones del personaje: *"Cada enanito cuenta algo que hizo Blanca Nieves cuando llegó a la casita. Escriban una lista con todas las cosas que ella hizo".*

📖 Una situación similar puede presentarse en algunas páginas del álbum incluyendo pasajes que se saben de memoria de todos los cuentos leídos (Ver pág. 10 del álbum)

Fragmentos de cuentos

100 200 300 400 500 600 700 800 900 1000 1100 1200 1300 1400 1500 1600 1700 1800 1900 2000 2100 2200 2300 2400 2500 2600 2700 2800 2900 3000 3100 3200 3300 3400 3500 3600 3700 3800 3900 4000 4100 4200 4300 4400 4500 4600 4700 4800 4900 5000 5100 5200 5300 5400 5500 5600 5700 5800 5900 6000 6100 6200 6300 6400 6500 6600 6700 6800 6900 7000 7100 7200 7300 7400 7500 7600 7700 7800 7900 8000 8100 8200 8300 8400 8500 8600 8700 8800 8900 9000 9100 9200 9300 9400 9500 9600 9700 9800 9900 10000

Otra propuesta de escritura puede ser: "Escribí lo que sepas de este



- alienta las posibilidades de escribir: "¿Qué te acordás de esta parte?", "¿Cómo lo contarías?".

- les solicita que anticipen oralmente qué van a escribir y los ayuda a ordenar algunas ideas: “*Vos dijiste que Blanca Nieves se comió la manzana, entonces primero contemos cómo la reina malvada la preparó para envenenar a Blanca Nieves...*”.

- o relee en voz alta lo que escribieron para que decidan cómo continuar: "Vos pusiste (lee) 'la reina se vistió de viejita', ¿y después qué hizo?".

- presta su mano para que le dicten algún enunciado: "vos *querés poner 'la reina malvada le preguntó al espejo quién era la más bella'. Dictámelo y yo lo escribo*".

- promueve la consulta a los textos fuente para recordar qué dice y cómo lo dice el autor...

En todos los casos, se promueven situaciones de **producción cooperativa**. Diversas investigaciones didácticas demuestran los beneficios de “trabajar juntos”, en parejas o tríos. Los niños, al tener que ponerse de acuerdo, hacen más explícitos sus argumentos y pueden, de este modo, analizarlos más detenidamente que cuando “sólo hacen”. Por ello, se trata de promover variadas oportunidades en la que los niños interpretan o escriben juntos un mismo texto para favorecer la interacción, la confrontación de conceptualizaciones, así como la alternancia de roles: escritor y lector, dictante y registrador.

Muchas de las producciones se realizan en **soportes adecuados** para situaciones colectivas (pizarrón, afiches, ficheros) pero en otras, se emplea el cuaderno de clase, hojas sueltas o cuadernillos especialmente preparados para la tarea (simplemente, un conjunto abrochado de hojas con propuestas diseñadas por el maestro a modo de álbum). Ya se trate del cuaderno, del pizarrón o de otros soportes, es el sentido de la práctica de lectura o escritura el que guía su elección.

Cuando los niños leen o escriben por sí mismos, se ponen a disposición todas las **fuentes de información** posibles para su consulta permanente:

- fichero de nombres; agendas semanales y de cumpleaños, almanaques, calendarios;
- libros, diarios, revistas, envases, juegos, folletos, diccionarios;
- materiales propios de la organización de la biblioteca del aula: fichas de libros, fichas de lectores, inventarios, agendas de lectura, registros de préstamo;
- rótulos, listas;
- un abecedario en un lugar visible y al alcance de los niños;
- carteles con acuerdos grupales;
- tomas de notas colectivas, planes de escritura de textos; etc.

La lista resulta muy extensa de establecer, pero la sola presencia de estos portadores escritos no garantiza su conocimiento. Los niños deben saber *qué dice* cada una de esas escrituras. Por ejemplo: que en el calendario de cumpleaños están escritos los meses y saber cuáles son; que en el horario están los días de la semana, los nombres de los maestros especiales y actividades escolares: música, plástica, comedor, huerta o educación física... El maestro debe propiciar situaciones en las que se recurra a estos materiales ya que los niños no lo harán espontáneamente. Es decir, hay que

“hacerlos funcionar en el aula”, frecuentarlos, ponerlos *en uso*. Para ello hace falta una continua y sistemática interacción con los mismos en el marco de situaciones de interpretación y producción para transformarlos en objetos lingüísticos.

Por ejemplo:

- Si los niños están listando los personajes de Blanca Nieves y alguno de ellos pregunta “-¿Con cuál va ‘enanito’? ¿Con la de ‘enero’?” El docente puede sugerir: “Fijate en la agenda de cumpleaños que está el mes de ‘enero’...”.
- Si están reescribiendo un pasaje de la historia de Blancanieves y alguien pregunta “‘príncipe’ ¿con cuál va? ¿Con la de Sol?”. La docente puede sugerir que recurran a la toma de notas donde figuran los personajes del cuento para consultar su escritura.

A modo de síntesis y para diseñar otras situaciones, más allá de los ejemplos propuestos...

Para que los niños aprendan a leer y escribir por sí mismos, además de participar en diversas situaciones donde escuchan leer o dictan al maestro textos de todos los ámbitos, es indispensable que ellos lo intenten hacer por sí solos.

En el inventario de situaciones aquí presentadas se siguieron algunos criterios que se intentan explicar a continuación, a fin de que cada docente pueda recrear otras situaciones en el marco de este proyecto o de otros concebidos con los mismos propósitos.

Los niños tienen la oportunidad de participar en **diversidad de prácticas**. Tal diversidad se puede reconocer en varios sentidos.

- o **Diversidad de situaciones** que realizan los niños:
 - *Escuchan leer al docente*, porque al hacerlo se familiarizan con posibles expresiones a encontrar en los textos (que luego podrán poner en correspondencia con el texto escrito al intentar leer por sí mismo).
 - *Leen por sí mismo*: se trata de poner en acción sus conocimientos previos para enfrentar y resolver problemas relativos a la comprensión de lo escrito (dónde dice algo que se sabe o se piensa que está escrito, si dice o no dice algo, decidir cuál es cuál entre varios enunciados posibles, cómo dice algo que se sabe que dice o anticipar qué dice en una parte de la

escritura cuando se está en condiciones de hacer anticipaciones; por ejemplo, la situación 'Pasajes o frases conocidas' o 'Lectura en voz alta de pasajes que se saben de memoria').

- *Dictan al docente y a sus pares:* se trata de delegar en el otro el acto de la realización efectiva de la escritura para poder centrarse en las ideas y en las formas de expresarlas por escrito. (Varias propuestas del anexo incluyen situaciones de este tipo).
 - *Copian con sentido:* se trata de reproducir escrituras intentando no repetir un mismo fragmento, no saltar ni cambiar el orden. Estas situaciones brindan la posibilidad de poner a prueba las ideas de los niños acerca del funcionamiento del sistema de escritura y contar con fuentes de información. Se presentan situaciones de copia propiamente dicha (por ejemplo, copia de carteles incluida en 'Características de los personajes'), copias selectivas (por ejemplo, 'Frases célebres') y copias con transformaciones (por ejemplo, 'Comienzo y fin', 'Paso del tiempo').
 - *Escriben por sí mismos:* se trata de producir textos de variada extensión resolviendo problemas relativos a la adquisición del sistema de escritura (cuántas marcas o letras poner, cuáles y en qué orden). Para ello, los niños recurren -con intervención docente- a diversas fuentes escritas disponibles en el aula, a la información que aportan tanto el maestro como sus compañeros (por ejemplo, las situaciones 'Fragmentos de cuentos').
- o **Diversidad de unidades lingüísticas** sobre las que se realiza la actividad. Las situaciones aquí presentadas están centradas en la lectura y escritura de palabras y enunciados más extensos que las palabras como las construcciones verbales o nominales breves (en adelante, "enunciados"), unidades del lenguaje donde es más factible reflexionar sobre el sistema de escritura. De esta forma, hay situaciones con unidad *palabra*, como las situaciones 'Nombres de personajes de cuentos' o 'Palabras para escribir cuentos', y situaciones cuya unidad es un *enunciado más extenso*, por ejemplo 'Frases con imágenes'. También se presentan situaciones que

combinan ambas unidades del lenguaje, por ejemplo 'Plan de escritura'.

- o **Diversidad de presentaciones gráficas de los enunciados** sobre los que se propone el trabajo. Algunas situaciones presentan *textos despejados* de otros mayores. Se trata de uno o varios enunciados, espacialmente ubicados en líneas sucesivas. Cada enunciado suele ocupar sólo una o dos líneas gráficas y está espacialmente diferenciado de los otros, por ejemplo, la situación 'Nombres de personajes de cuentos'. También se presentan situaciones en el contexto de los textos que las contienen, se trata de *textos no despejados* como en la situación 'Características de los personajes.'
- o **Diversidad de contenidos discursivos, textuales, lingüísticos** sobre los que se trabaja. Las situaciones propuestas responden a una variedad de contenidos en los que se focaliza el trabajo didáctico. Algunos de ellos refieren a:
 - las *fórmulas de inicio o final* de los cuentos (por ejemplo, la situación 'Comienzo y fin');
 - las *palabras prototípicas* de los cuentos como las palabras especiales, compuestas, sinónimos, prefijos y sufijos, diminutivos, plurales, (por ejemplo, las situaciones 'Palabras para escribir cuentos');
 - los *personajes* como ser sus nombres o elementos que usan (por ejemplo, situaciones 'Nombres de personajes de cuentos', 'Elementos, lugares y palabras mágicas'), así como también cómo es, qué hace, qué piensa ('Características de los personajes');
 - el *espacio* (situación 'Elementos, lugares y palabras mágicas');
 - el *tiempo* (situación 'Paso del tiempo');
 - los *verbos del discurso* (por ejemplo, 'El decir de los personajes en los cuentos');
 - las *expresiones metafóricas o comparativas* que posibilitan diversos modos de decir (por ejemplo, 'Caracterización de los personajes').
- o **Diversidad de procesos de producción** de los textos intermedios. De acuerdo al proceso de construcción, las situaciones de producción

pueden ser tanto *cerradas* como *abiertas*. Las primeras se caracterizan porque su construcción se limita a una secuencia didáctica, a un texto definido o a una cantidad de ítems finita, por ejemplo, las situaciones 'Nombres de personajes de cuentos' constituyen listas cerradas, pues se restringe a los cuentos seleccionados y leídos por el docente en el marco del proyecto. Contrariamente, las producciones abiertas no se limitan a ninguna unidad de tiempo o texto y por lo tanto pueden ir ampliándose a medida que se requiera; un ejemplo de ello es la situación 'Palabras para escribir cuentos', 'Caracterización de los personajes'.

- o **Diversidad de relaciones con el texto fuente.** Se presentan situaciones de *cita*, es decir, de extracciones literales (por ejemplo, 'Frases célebres'), *paráfrasis*, es decir, enunciados producto de una interpretación del texto ('Plan de escritura', 'Fragmentos de cuentos') y de *síntesis* de ambas (por ejemplo, el 'Cuadro comparativo' de brujas mencionado en la secuencia).
- o **Diversidad de organizaciones espaciales.** Las situaciones de interpretación y producción difieren también por la organización espacial, es decir, por la puesta en página de los textos en el espacio gráfico de la hoja. De este modo, hay *listas* en sentido estricto, donde se dispone un elemento por fila y columna (situación 'Elementos, lugares y palabras mágicas'); *tablas* en donde se muestra gráficamente la relación entre dos o más datos (situación 'Caracterización de personajes'); y *textos* (situación 'Pasajes o frases conocidas' y 'Fragmentos de cuentos'). También se pueden diseñar situaciones de lectura y escritura que combinan los distintos modos de visualización.
- o **Diversidad de propósitos didácticos y comunicativos.** Con respecto al funcionamiento en el aula, algunas situaciones se registran a modo de archivo en el *cuaderno* y otras se incluyen en las distintas secciones del *álbum*; todas operan como memoria didáctica del proyecto, permitiendo que tanto los niños y el maestro como otros actores (directivos y padres) puedan recuperar los saberes trabajados y los avances en los mismos. Algunas situaciones están directamente al servicio de ser utilizadas en las producciones escritas, otras sirven para entender el lenguaje o la cultura escrita,

sin una necesidad de reutilización inmediata. Todas buscan desarrollar prácticas donde los niños lean y escriban por sí mismos.

Bibliografía y otros materiales consultados

DGCyE, "Sistema de escritura", en *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo, Prácticas del Lenguaje*. DGC y E, Buenos Aires, año 2007, pp. 141-151.

DGCyE, *La lectura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín y en la escuela*. Molinari, Claudia y Castedo, Mirta (coord.). La Plata, DGCyE, 2008.

Lahire, Bernard. "Escrituras domésticas. La domesticación de lo doméstico", en: *Lectura y Vida*, Revista latinoamericana de lectura, Año 29 N° 3, septiembre 2008, pp. 6-23.

Teberosky, Ana y Sepúlveda, Angélica. "Elaboración de listas a partir de textos y de textos a partir de listas. Una actividad para aprender lenguaje escrito", en: *Lectura y Vida*, Revista latinoamericana de lectura, Año 29 N° 4, diciembre 2008, pp. 6-19.

¹ DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer ciclo. Prácticas del Lenguaje*. La Plata, 2007, pp. 114, 128 y 141.

² Diversas investigaciones didácticas y psicolingüísticas explican que los niños aún antes de leer y escribir de manera convencional, y desde muy pequeños, son capaces de producir textos lingüísticamente diferentes (narran cuentos, describen personajes, lugares...) empleando marcas de diferenciación entre géneros. Los niños no sólo construyen saberes sobre el lenguaje que se escribe sino también producen estrategias y saberes sobre el sistema de escritura (cuándo se trata de un dibujo y cuándo de escritura, cuántas y cuáles letras se necesitan poner y en qué orden "para que diga"...).

³ Para profundizar en situaciones de lectura y escritura en la alfabetización inicial se puede consultar: DGCyE, "II Situaciones habituales de escritura en la Alfabetización Inicial. Material para el docente" Dirección Provincial de Educación Primaria. Planificación de la Enseñanza. Prácticas del Lenguaje, Junio 2008, en, <http://www.abc.gov.ar>

⁴ Para profundizar en situaciones de lectura y escritura en la alfabetización inicial se puede consultar: DGCyE, "III Situaciones de escritura en torno a los proyectos didácticos. Propuesta para alumnos de 1° y 2° año. Material para el docente" Dirección Provincial de Educación Primaria. Planificación de la Enseñanza. Prácticas del Lenguaje, Junio 2008, en, <http://www.abc.gov.ar>

⁵ Para esta oportunidad se seleccionó el siguiente texto: "Blanca Nieves" de Jacob y Wilhelm Grimm e ilustrado por Aurélie Guillerey en: *Mi primer Larousse de cuentos*, Larousse, Edición para Latinoamérica, 2007.

ANEXO 6: Ortografía en el aula.

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE¹

Proyecto: Seguir un personaje
EL MUNDO DE LAS BRUJAS (1er. y 2do. año)

ANEXO N° 6: Ortografía en el aula

Material para el docente
Versión mayo 2009

"Como respuesta a las dudas que se presentan al escribir, algunos contenidos ortográficos circulan en el aula y son motivo de reflexión en diversas ocasiones. Acerca de ellos, el docente propone situaciones específicas de sistematización. En el Primer Ciclo se llegan a sistematizar progresivamente los contenidos ortográficos más generalizables."¹

La reflexión sobre la ortografía tiene sentido cuando se han desarrollado suficientes y variadas situaciones de escritura. Para abordar problemas ortográficos los alumnos ya han comprendido la base alfabética del sistema de escritura, aún con oscilaciones. De tal modo, estas propuestas, salvo excepciones, comenzarán a desarrollarse, por lo menos, una vez que se ha avanzado en el primer año de la escolaridad.

Situaciones desarrolladas durante el proceso de producción de una escritura para ser publicada

Los ejemplos que se ofrecen a continuación, toman como referencia las prácticas desarrolladas durante la secuencia *El mundo de las brujas*, específicamente, durante las producciones en parejas de la galería de brujas.

El docente crea espacios para pensar en la ortografía con intervenciones didácticas sistemáticas en cada **momento del proceso de la producción escrita**, es decir, en el contexto de situaciones de escritura.

¹ Equipo Prácticas del Lenguaje de la Dirección Provincial de Educación Primaria, año 2009. Mirta Castedo (coordinadora). Primer ciclo: Alejandra Paione (responsable de ciclo), Gabriela Hoz, Irene Laxalt, Gloria Seibert, Yamila Wallace. Segundo ciclo: Mónica Rubalcaba (responsable de ciclo), Mara Bannon, Verónica Lichtmann, Aldana López, Pablo Ortiz.

Durante la producción escrita para la Galería de brujas, el maestro enfocará principalmente sus intervenciones hacia la escritura de los textos descriptivos². Es decir, no dirige sus intervenciones centralmente hacia la ortografía, porque podría hacer más difícil la expresión de las ideas y su puesta en lenguaje escrito. **Cuando los niños plantean dudas ortográficas mientras están escribiendo**, el docente satisface las consultas, tratando de no interferir en el proceso de producción. Por eso, la intervención puede ser proporcionar información directa ("'*Varita*' se escribe con 've corta'"; "*La palabra 'calavera'* está en el afiche (toma de notas) fíjense allí...") o indirecta, siempre que los niños pudiesen inferir la respuesta rápidamente ("*Les escribo 'volar', 'vuelo', 'volaron' para que decidan cómo se escribe 'La bruja Dolly vuela en su escoba'...*").

Culminada una versión completa de la escritura, el docente propone una última instancia de revisión colectiva, centrada en la corrección ortográfica. Para ello, selecciona fragmentos extraídos de algunos textos de los niños o bien, recrea un párrafo que reúne determinados problemas ortográficos detectados en muchas producciones, decidiendo dejar otros para otro momento³, por ejemplo:

La bruja Agata es una muger bieja con verugas en la cara. Está vestida de negro y buela montada en una escova. Rebuelve asquerosos menjunjes en un caldero de hiero y tiene por mascotas murciélagos y un gato negro llamado Berto.

Los niños discuten en parejas sobre aquellos aspectos ortográficos que son necesarios corregir en el texto copiado en el pizarrón. Luego de recorrer los subgrupos, el docente abre un espacio de intercambio e invita a los niños a compartir y justificar los hallazgos realizados, por ejemplo, "*'vieja'* se escribe con 've'... yo lo sé porque lo vi en el cuento de Hansel y Gretel...".

Si los niños no advierten cuál es el problema ortográfico que presenta cierta palabra, el maestro recurre a las fuentes de información disponibles ("*En el afiche de los elementos de la bruja está escrito 'escoba'...*") o propone establecer relaciones lexicales ("*Miren, voy a poner 'VOLAR', 'VOLADORA', fíjense cómo pusieron 'vuela'*"). Si permanecieran algunos errores, el docente los corrige frente a los alumnos, si fuese posible, justificando en voz alta ("*'Revuelve' va las dos veces con 've corta' porque es de 'volver', quiere decir que 'vuelve otra vez'*").⁴

En otras instancias, el maestro puede seleccionar textos o fragmentos de producciones para comparar escrituras diferentes producidas por los niños para la misma palabra. Antes de arribar a la versión final de los textos, el docente puede proponer: *"En varias hojitas encontré (registra en el pizarrón) 'veruga', 'verruga'; 'aquellarre', 'aquellare'. Les propongo reunirse en parejas y traten de discutir y señalar cuál es la forma correcta"*. En una puesta en común se intercambian opiniones, algunos niños justifican por el sonido de la 'erre' y otros se remiten a informantes seguros (el diccionario, textos fuentes).

También se puede recurrir al diccionario para corroborar la escritura correcta, algo que puede resultar interesante cuando la palabra puede ser hallada con dos escrituras, entonces se requerirá leer las acepciones. Por ejemplo, el maestro puede seleccionar fragmentos de distintas producciones, registrarlos en el pizarrón y explicitar que una misma palabra la encontró escrita de distintas maneras, por ejemplo, *"¿Cocer en el caldero o Coser en el caldero?"*. Para decidir cuál de las dos es la correcta, es necesario leer la definición de las palabras halladas. Cuando la palabra buscada no se encuentra en el diccionario, hay que decidir cuál es la más próxima en la que es posible basarse y hacer la derivación correspondiente desde la palabra "madre": por ejemplo, "echa en el caldero" y "hecha en el caldero", distinguiendo si se trata de echar y o de hacer/fabricar.

Luego de trabajar sobre el texto seleccionado o fragmentos de producciones para la corrección y discusión colectiva, el docente anota las "conclusiones" que se hayan podido elaborar de manera provisoria y colectivamente. Estas notas servirán para tener en cuenta cuando, luego, solicite a los niños corrijan sus propios textos, intentando mostrar e instalar una práctica de relectura y control sobre lo escrito. No por ello, todos los errores quedarán corregidos, seguramente una corrección final de mano del docente, será necesaria.

A continuación, el maestro propone volver a los textos propios de cada pareja: *"Cada uno tiene que fijarse en su texto para ver si cometió estos errores y corregirlos..."*. De la misma manera que en la revisión colectiva, el maestro interviene en los subgrupos aportando información de manera indirecta para que los niños puedan establecer relaciones lexicales y promueve la consulta de fuentes de información; luego abre un espacio de

intercambio para compartir y justificar los hallazgos realizados y las correcciones efectuadas.

En todos estos momentos de reflexión, el docente posibilita un espacio didáctico para plantear dudas, promueve la discusión y orienta el uso de fuentes de información seguras; es decir, va enseñando a los niños a desenvolverse con autonomía en el trabajo ortográfico.

Para seguir aprendiendo ortografía, situaciones desarrolladas por fuera de una secuencia de producción (una vez que se ha escrito mucho y de maneras muy diversas)

De las reflexiones desarrolladas durante el proceso de escritura, el maestro selecciona alguna para profundizar en ciertos contenidos ortográficos: *"¿Se acuerdan de la palabra 'verruga' y de la palabra 'cara'? (escribe en el pizarrón) ¿Por qué estamos tan seguros que verruga va con doble 'erre' y 'cara' va con una sola 'erre'?"*. Su intervención está dirigida a saber "por qué se escribe de esa manera", y no sólo a "cómo se escribe". Les propone, entonces, un conjunto de situaciones.

En un primer momento, el trabajo es individual, en el que cada alumno piensa cómo resolver el problema planteado, solo o con su compañero. Su trabajo consiste en comparar las respuestas, completar la actividad y/o discutir cuál es la conclusión a la que se puede llegar. Luego, las conclusiones elaboradas por los niños, se formulan de manera colectiva, coordinada por el docente, y se dejan registradas.

Cuando los niños trabajan solos o en parejas, el maestro observa para tratar de entender qué están comprendiendo y qué más necesitan saber. Sin adelantarse a dar la respuesta que los alumnos necesitan construir, puede –al mismo tiempo– ayudar aportando información indirectamente (por ejemplo, dice cómo se escribe una palabra de la misma familia), brindando un ejemplo que los chicos no consideran, aportando un contraejemplo que hace poner en duda una conclusión demasiado apresurada (por ejemplo, si los niños justifican que la doble "erre" se usa siempre que suena fuerte como única condición, el docente puede plantear *"¿y cuando escribo 'sonrisa'?"*), etc.

Durante las conclusiones, acepta dejar anotadas todas las aproximaciones, siempre que no sean erradas (por ejemplo, cuando solo se da un ejemplo, "cara, careta y carozo se escriben con una sola r", pero en realidad no se llega a comprender la regularidad). También sigue ayudando con informaciones y ejemplos que los niños aún no están considerando.

Algunas propuestas

- Buscar en los referentes estables de escritura que están en el aula, libros, revistas, diarios... palabras que tengan "r". Copiarlas tal cual están escritas.
En pequeños grupos leer las palabras que encontró cada uno.
Agrupar las que pueden ir juntas fijándose cómo y dónde aparece la "r".
Anotar en una hoja por qué armaron los grupos de esa manera.
- El maestro entrega a cada pequeño grupo una copia de los siguientes cuadros y da la siguiente consigna:

"Un grupo de chicos de otro grado agrupó de diferentes maneras las palabras encontradas. En los mismos grupos les pido que escriban por qué piensan que decidieron agrupar esas palabras en cada caso. Anoten las conclusiones a las que van llegando".

1) Primero las agruparon así:

tierra terricola carro perro	árbol enredos Enrique enrejado puerta Brasil brazo traje caro cara	rosa rueda Roque Rolando
---------------------------------------	---	-----------------------------------

2) Después, Clarisa propuso que las juntaran de esta forma:

tierra terricola carro perro	caro faro cara	rosa rueda Roque Rolando	puerta árbol Brasil brazo enredos Enrique
---------------------------------------	----------------------	-----------------------------------	--

			enrejado
--	--	--	----------

3) Por último, las ordenaron así:

tierra terricola carro perro	rosa rueda Roque Rolando	caro faro cara	puerta árbol Brasil brazo	enredos Enrique enrejado
---------------------------------------	-----------------------------------	----------------------	------------------------------------	--------------------------------

Para la puesta en común, propone los siguientes interrogantes:

- ✓ "Tomando en cuenta el último agrupamiento, ¿dónde pondrían las palabras que ustedes encontraron?"
- ✓ "¿Por qué decidieron eso? ¿En qué se fijaron? ¿Podrían explicar cómo lo pensaron?"
- Buscar en el diccionario palabras que comiencen con "rr". Registra lo sucedido y retoma las conclusiones provisorias hasta el momento⁵.
- Leer las siguientes parejas de palabras:
CARO / CARRO
CARETA / CARRETA
PERO / FERRO
CORO / CORRO
PERA / PERRA
- ✓ Observar los pares de palabras de cada ejemplo. Conversar con el compañero y discutir por qué algunas se escriben con 'r' y otras con 'rr'.
- ✓ Buscar las palabras con 'rr' de las situaciones anteriores.
- ✓ Pensar si alguna de ellas se podría escribir también con una sola 'r'.
- Corregir junto con el compañero el siguiente párrafo escrito por un niño de otro grado:

Un monstruo nos ataca

Un horrible monstruo se arimó a nuestras carpas. Las chicas gritaban pidiendo socoro pero nadie las escuchaba. Yo agarré una rama larga y lo amenacé. El monstruo salió corriendo. En ese momento, uno de mis amigos lo iluminó con la linterna. ¡Era el pero de Ramón, el guardabosque! Después de la tormenta, Ramón había salido con él a recorrer los alrededores

para ver si se había producido algún desastre y el pobre pero había quedado totalmente cubierto de barro.

- ✓ Hacer una lista con las palabras que tuvieron que corregir.
 - ✓ Observar la lista. ¿Qué información sobre ortografía debería recordar el autor de esta anécdota para no volver a equivocarse?
- Se sugiere una pequeña situación de escritura a modo de pensar mientras se escribe en lo que se viene reflexionando. Para ello el maestro alienta el uso de carteles con palabras, con las conclusiones para poder escribir las siguientes frases que dicta.
El maestro puede dictar cuatro veces: una para que escuchen lo que van a escribir, la segunda para escribirlo propiamente, la tercera para corregir en caso que sea necesario, la cuarta para marcar aquellas palabras en las que les presenta dudas cómo quedaron escritas.

La casa de la bruja era de turrón y garrapiñada.

Capercita Roja, aquella dulce niña que recorrió el bosque para llegar a la casa de su abuela.

El traje del emperador era invisible.

Rapunzel estaba encerrada en lo alto de la torre.

- Aquí tenés una lista de palabras que llevan **r** o **rr**

rojísimo - alrededor - terreno - respeto - Enrique - corrió - rojo - ropa - rayar pared - irrespetuoso - broma - tierra - lavarropas - rayado - caro - repuesta - respetable - aterrizar - enrojeció - arropar - ropero - carpa - subrayar -

- ✓ Tratá de reunir las palabras que pertenecen a una misma familia.

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-

Luego se sugiere que, junto con el maestro, se comparen las familias de palabras que pudo formar cada uno. Será importante advertir:

- ✓ En qué casos se ha cambiado "r" por "rr" en las palabras de una misma familia.
- ✓ Traten de explicar por qué.

A medida que se van resolviendo las situaciones y luego de un intercambio colectivo, en una hoja borrador, se anotan las conclusiones elaboradas:

"Hay varias cosas que ya sabemos acerca de los usos de "r" y "rr". ¿Cómo las anotamos entre todos para recordarlas y tenerlas en cuenta al escribir?"

Pueden registrarse en los cuadernos de clase y se materializan en afiches que pueden estar acompañados por "listas de palabras", de modo de tenerlos disponibles para la consulta y para las discusiones posteriores, cuando se producen otros textos del mismo o de distintos géneros.

Esta secuencia fue elaborada por el equipo de prácticas del lenguaje de la Dirección Provincial de Educación Primaria durante el año 2008, integrado por Mirta Castedo, Jimena Dib, Cinthia Kuperman, Irene Laxalt, Silvia Lobello, Alejandra Paione, Agustina Peláez, Mónica Rubalcaba y Yamila Wallace, bajo la coordinación de María Elena Cuter.

Constituyen antecedentes directos de esta secuencia:
- Castedo M, Molinari C, Torres M, Siro, A (2001) *Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua. Segundo Ciclo*. Actividad Nº 7 "La ortografía en el aula". Programa Nacional de Innovaciones Educativas, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, 2001, pp. 22-25.
- DGCyE, *Serie Curricular. Prácticas del lenguaje Nº 7. El maravilloso mundo de los cuentos tradicionales*. Propuestas para alumnos de 3º, 4º y 5º año. Material para el docente en el marco del Proyecto "Propuestas Pedagógicas para alumnos con sobreedad". Buenos Aires, 2007, pp. 41-49.

¹ "Ortografía: práctica y reflexión", en *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer ciclo. Prácticas del Lenguaje*. La Plata, 2007, p. 159.

² Para ello, los niños han leído por sí mismos y han escuchado leer diversas obras –tanto literarias como informativas– en torno al personaje.

³ Ambas opciones son válidas, en este caso, ejemplificamos con un párrafo donde ya se corrigieron mayúsculas y separaciones entre palabras, para centrar a los niños en problemas de ortografía literal.

⁴ Cuando se informa sobre este tipo de razones, no se tiene la expectativa de que todos o la mayoría de los niños comprendan estos argumentos. Solo se trata de que comiencen a familiarizarse con las diferentes estrategias de las que dispone el escritor y no piensen que siempre es necesario recordar cómo se escriben todas y cada una de las palabras, por separado. Es decir, intentar comunicarles que la lengua es un sistema con regularidades.

⁵ Por cierto, esta situación no lleva más que unos pocos minutos de clase. Todos conocemos muy bien que los niños no podrán encontrar en el diccionario ninguna palabra que comience con "rr". Se trata de advertir y corroborar esta regularidad.

ANEXO 7: Revisar la escritura colectiva de un cuento con brujas.

Dirección General de Cultura y Educación
Subsecretaría de Educación
Dirección Provincial de Educación Primaria
Dirección de Gestión Curricular
"Mejorar los aprendizajes"

Dirección General de Cultura y Educación
Subsecretaría de Educación
Dirección Provincial de Educación Primaria
Dirección de Gestión Curricular
"Mejorar los aprendizajes"

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE¹

Proyecto: Seguir un personaje
EL MUNDO DE LAS BRUJAS (1er. y 2do. años)

ANEXO N° 7: Revisar la escritura colectiva de un cuento con brujas

Material para el docente

Versión noviembre 2009

"El escritor toma decisiones acerca del contenido general de lo que va a escribir, decide el rumbo del relato y las pistas para que el lector lo descubra, elige el género y las estrategias para lograr ciertos efectos. Mientras produce el texto, necesariamente debe controlar que sus decisiones se concreten en la escritura. La revisión es recursiva y se ejerce por medio de relecturas del texto que se está produciendo para saber dónde seguir, para controlar lo que se escribió y lo que falta escribir, y para evaluar lo planificado y lo textualizado en función del propósito, la situación y el género."¹

Presentación

En este anexo se presentan intervenciones docentes que orientan la revisión de la reescritura de un cuento tradicional con brujas por dictado al maestro elaborada en el marco de la propuesta didáctica *El mundo de las brujas*. Se trata de resolver diferentes problemas que enfrenta todo escritor para asegurarse que el texto exprese lo previsto y se ajuste a las características más destacadas que presentan los textos del mismo género. De allí, que es condición fundamental para abordar la revisión de lo escrito, haber tenido un contacto intenso y sistemático con cuentos tradicionales y de autor en torno al personaje elegido.

¿Cómo podríamos mejorar la producción colectiva de los niños para que se parezcan a los modelos leídos de circulación social? ¿En qué podrían focalizarse las intervenciones? Estos son algunos de los interrogantes que trataremos de responder en el desarrollo de este documento.

¹ Equipo Prácticas del Lenguaje de la Dirección Provincial de Educación Primaria, año 2009. Mirta Castedo (coordinadora) Primer ciclo: Alejandra Paione (responsable de ciclo), Gabriela Hoz, Irene Lazalt, Gloria Seibert, Yamilia Wallace. Segundo ciclo: Mónica Rubalcaba (responsable de ciclo), Mara Bannon, Verónica Lichtman, Aldana López, Pablo Ortiz.

Reescritura de un cuento con brujas por dictado al maestro

El siguiente es un fragmento del texto colectivo (borrador) del cuento "Blancanieves" producida por niños de 2° año de Educación Primaria:

HABÍA UNA VEZ UN REINO, LA MADRASTRA QUERÍA SER LA MÁS BELLA Y LE PREGUNTÓ AL ESPEJO ¿QUIÉN ES LA MÁS BELLA? EL ESPEJO LE DECÍA QUE BLANCANIEVES ERA LA MÁS BELLA DEL REINO, LA MADRASTRA MANDÓ AL CAZADOR A MATAR A BLANCANIEVES, EL CAZADOR LA DEJÓ ESCAPAR Y LLEVÓ A LA REINA EL HÍGADO Y LOS PULMONES DEL ANIMAL A LA REINA, LA MALVADA REINA SE LOS COMIÓ. BLANCANIEVES FUE A VIVIR A LA CASA DE LAS SIETE MONTAÑAS. LOS ENANITOS LE PERMITIERON VIVIR EN LA CABAÑA, BLANCANIEVES TENÍA QUE LIMPIAR Y COCINAR. DESPUÉS LLEGÓ LA BRUJA Y LE DIO UNA CINTA Y LA AHORCÓ, DESPUÉS LE DIO UN PEINE CON VENENO POR ÚLTIMO LE DIO LA MANZANA, MITAD ROJA Y MITAD BLANCA.

(...)

Para tomar decisiones sobre cómo intervenir conviene comenzar por analizar el texto producido.

Los niños han logrado producir un texto que muestra algunos rasgos característicos de adecuación al género. En el fragmento analizado se consideran los personajes ineludibles de esta historia según la versión de los hermanos Grimm: Blancanieves, la reina, el cazador, los siete enanitos. También se advierte la presencia de núcleos característicos de este cuento que responden al orden en que van sucediendo en la historia. Durante todo el relato se mantiene el léxico y las expresiones propias del género ("un reino", "la más bella", "la malvada reina", "la cabaña", "por último", etc.)

Sin embargo pareciera que los niños cuentan una historia conocida a una audiencia que ya la conoce, como si se tratara de recordar una historia en lugar de dar a conocer una nueva versión de la misma y generar un efecto en el lector que lo atrape no sólo por el argumento sino por cómo está contada la historia. Una prueba de ello es la reiterada introducción de personajes con artículo determinado: "La madrastra"; "los enanitos", "...mandó al cazador". Estos personajes se presentan al lector como si ya hubiesen sido nombrados antes. Otra prueba es la expresión "el hígado y los pulmones del animal". Si bien este dato es de menor importancia en la historia, quien no conoce la versión

original del cuento 'Blancanieves' no puede inferir por qué hace eso. Este dato es importante pues es el que desata aún más la ira de la reina y los deseos de deshacerse de la joven.

El otro personaje que los niños introducen en la historia es la bruja: "después llegó la bruja". Para los autores de esta historia, la bruja es el mismo personaje que al inicio del relato se presenta bajo el nombre de "madrastra". No obstante, no se evidencian pistas en el texto que permitan al lector inferir esta sustitución del nombre para un mismo referente.

En conclusión, la forma de introducir los personajes en la historia "como si ya hubiesen sido nombrados antes", demuestra que los autores no logran aún asumir el desafío de poner en juego el lenguaje que se escribe en una historia en donde los personajes y la trama ya están dados. La estrategia de pasar de lo indeterminado a lo determinado, de lo indefinido a lo definido, mediante el uso de distintos recursos (artículos, nombres) y la inclusión de referencias al mundo interno de los personajes permitiría aclarar relaciones de causalidad en la historia que justifican el avance de la acción.

Analicemos un poco más detenidamente algunos enunciados del cuento:

1. HABÍA UNA VEZ UN REINO.
2. LA MADRASTRA QUERÍA SER LA MÁS BELLA

En la producción los niños emplean una fórmula de inicio en donde se concibe un tiempo y escenario prototípico de los cuentos tradicionales que delimitan el marco de la ficción. Inmediatamente se presenta el personaje de la madrastra con su rasgo de personalidad sobresaliente y causante de la trama de la historia: la vanidad.

3. Y LE PREGUNTÓ AL ESPEJO
4. ¿QUIEN ES LA MÁS BELLA?
5. EL ESPEJO LE DECÍA
6. QUE BLANCANIEVES ERA LA MÁS BELLA DEL REINO.

En el relato no se explicita que la reina era la más bella y dejó de serlo. Aunque se desliza un "decía" en lugar de "dijo", la omisión del diálogo reiterado con el espejo no permite apreciar con claridad las razones de los sentimientos de la madrastra que la llevan a desear la muerte de Blancanieves. Al mismo tiempo, Blancanieves es presentada como "la más bella del reino". Esto es central en el relato. Se trata de un aspecto ineludible que no puede faltar pues sin la vanidad de una y la belleza de la otra, no habría historia de Blancanieves.

En estos seis enunciados se condensa la introducción (espacio, tiempo, personajes) y se presenta el conflicto sin demasiado desarrollo de escenas. De todos los hechos que incluyen la introducción –deseos de tener una niña con ciertas características, nacimiento de Blancanieves, muerte de la madre y casamiento del padre, competencia de la madrastra, "victoria" de la belleza de Blancanieves al hacerse púber y furia de la madrastra– sólo el último se menciona. La ausencia de otras escenas hace que el pasaje de la comprobación de la belleza de la niña que justifica el encargo del asesinato resulte débilmente entramado.

La introducción está adecuadamente construida sobre verbos durativos ("Había", "quería ser", "le decía", "era") e incluye espacios donde se da la palabra a los personajes (diálogo entre la madrastra y el espejo). Ambos espacios de palabra están muy bien contruidos. El primero se introduce de manera directa, marcado con signos de interrogación que delimitan el inicio y cierre y enunciado con un verbo declarativo más específico que decir ("preguntó") que colabora para caracterizar el sentido de lo dicho. El segundo se introduce de manera indirecta y se enuncia con el personaje antepuesto al igual que el anterior.

El relato sigue:

7. LA MADRASTRA MANDÓ AL CAZADOR A MATAR A BLANCANIEVES.
8. EL CAZADOR LA DEJO ESCAPAR
9. Y LLEVO A LA REINA EL HIGADO Y LOS PULMONES DEL ANIMAL A LA REINA.
10. LA MALVADA REINA SE LOS COMIO.

Este episodio se yuxtapone al anterior sin empleo de alguna expresión que enlace ambas partes del texto, por ejemplo: "por eso la reina decidió...", "entonces la reina se enojó...", "un día la reina no pudo con su furia y...". Esta omisión nos permitiría comprender con claridad las motivaciones y estados mentales de los personajes que hacen avanzar el relato. La entrada en la acción propiamente dicha es abrupta. Si bien el enunciado 8 explicita la intención del cazador ("dejó escapar"), no sucede lo mismo con los enunciados 9 y 10 en los que no se logra establecer una vinculación de los órganos del animal con los de la niña y la prueba del asesinato no resulta clara.

Los verbos en pretérito simple ("mandó", "llevó", "comió") aceleran el desarrollo de la acción. A pesar de la velocidad del relato, las acciones colaboran para describir la actitud cruenta y maléfica de la reina quien manda a matar a Blancanieves y luego se come el hígado y los pulmones del animal como si fueran de la joven muchacha.

11. BLANCANIEVES FUE A VIVIR A LA CASA DE LAS SIETE MONTAÑAS
12. LOS ENANITOS LE PERMITIERON VIVIR EN LA CABAÑA.
13. BLANCANIEVES TENIA QUE LIMPIAR Y COCINAR.

En este episodio se acelera aún más el desarrollo de los acontecimientos con ausencia de descripciones que permitirían entramar la acción y crear un estado de mayor quietud, expectativa o suspenso al relato. No obstante, hay rasgos del género que se conservan: la expansión de las características de la casa ("la casa de las siete montañas") y luego la denominación específica como "cabaña". También se hace referencia a las motivaciones que regulan los comportamientos de los personajes mediante la modalización de los verbos: "permitieron vivir" supone una concesión y "tenía que limpiar y cocinar" supone una obligación. De este modo, se da cuenta de qué les suceden internamente a los personajes, además de decir qué hacen.

14. DESPUES LLEGÓ LA BRUJA
15. Y LE DIO UNA CINTA
16. Y LA AHORCÓ.
17. DESPUES LE DIO UN PEINE CON VENENO
18. POR ULTIMO LE DIO LA MANZANA, MITAD ROJA Y MITAD BLANCA

Estos enunciados configuran el pasaje de mayor aceleración de la acción y por lo tanto donde se entrama y se describe menos. Las acciones progresan rápidamente con el uso

de algunos conectores temporales ("después", "por último"). Nótese además, que el personaje de la madrastra es nombrada como reina o bruja como si el lector supiera que se trata de la misma.

En todo el fragmento seleccionado hay un narrador omnisciente que informa al lector de las acciones y estados de ánimo de los personajes ("Blancanieves fue a vivir a la casa de las siete montañas. Los enanitos le permitieron vivir en la cabaña") Se observa además, que los niños intentan controlar en la composición cuándo deben hablar los personajes ("y le preguntó al espejo ¿quién es la más bella?") y cuándo debe intervenir el narrador para dar cuenta de sus intenciones ("la madrastra mandó al cazador a matar a Blancanieves").

En síntesis, es un texto narrativo bien logrado, considerando que se trata de niños de primer año, pero mejorable en varios aspectos. De eso nos ocuparemos en la revisión.

Algo más para señalar: por tratarse de una situación de escritura al dictado, la producción material está a cargo del docente. Sin embargo, es una decisión del maestro, previa a la textualización, considerar si son los niños quienes dictan la puntuación o el docente quien comunica 'en uso' el sentido de la puntuación como organizadora de unidades de sentido (por ejemplo, mientras está escribiendo, "acá pongo un punto y bajo de renglón porque cambiamos de episodio"). Todo depende de lo que se quiere enseñar, de los saberes de los niños y de las condiciones didácticas en que se está trabajando. En esta producción no sabemos las decisiones del docente respecto a quién decide colocar marcas de puntuación en el texto pero debe inferirse que la dictaron los niños porque no es empleada de manera sistemática.

Algunas decisiones didácticas

Si bien un texto se revisa mientras se escribe, releer la primera versión completa del cuento favorece el distanciamiento entre el productor y su texto y permite alternar el rol de escritor y de lector para evaluar en qué medida el cuento responde a los propósitos planteados. La escritura grupal hace posible este desdoblamiento para observar con más claridad algunos aspectos posibles de ser mejorados.

Por tratarse de una escritura por dictado al maestro la revisión puede efectuarse de manera colectiva tal como se plantea en la secuencia didáctica *El mundo de las brujas*. No es necesario normalizar el texto ya que fue escrito por el docente pero sí es conveniente que lo transcriba en un nuevo papel afiche para evitar posibles confusiones con las omisiones y agregados superpuestos resultantes de las revisiones sucedidas durante la misma situación de textualización. Tampoco es necesario revisar el texto completo.

Durante el proceso de escritura, el docente toma diversas decisiones para ayudar a los niños a construir estrategias que podrán utilizar cuando intenten hacerlo por sí mismo de manera cada vez más autónoma. Por ello, una de las decisiones consiste en establecer

qué contenidos va a focalizar como objeto de enseñanza en las revisiones de algún o algunos pasajes seleccionados del texto.

A continuación, se detallan algunas posibles decisiones y las razones para hacerlos.

Posibles intervenciones docentes

Asumir la posición de lector luego de haber ejercido –de manera mediada– la de escritor, permite resolver diversos problemas para mejorar la producción. En el caso analizado la reflexión puede referirse a los siguientes aspectos de la producción:

- Atención de los episodios centrales de la historia y la expansión de aquellos que no logran guardar una relación causal entre sí.
- Inclusión de las motivaciones y pensamientos que regulan los comportamientos de los personajes, principalmente en aquellos momentos en donde se desencadenan algunos enredos o complicaciones de la historia;
- Consideración de las construcciones más adecuadas para generar el efecto en el lector que mejor dé cuenta de las intenciones del que escribe.

El maestro podría comenzar por señalar alguna fortaleza, por ejemplo: "*me pone muy contenta que este cuento suena a cuento, creo que es porque me dictaron un montón de expresiones que son propias de este tipo de cuentos: "Había una vez un reino", "la malvada reina", "los enanitos le permitieron vivir en la cabaña", "por último le dio la manzana, mitad roja y mitad blanca" ...*). Así no se cuenta que ayer fui a jugar a la casa de un amigo, así se cuentan los cuentos. Los felicito."

Luego, el docente realiza una lectura global (completa), en voz alta. Primero atiende a las reacciones de los niños ante esta lectura. Es posible que alguna contribución de los alumnos se oriente a algún contenido sobre el cual estaba planificado trabajar o bien, en algunos casos, no estaba planificado pero el maestro evalúa conveniente considerarlo en ese momento de la clase o en su transcurso. En todos los casos, siempre se trata de equilibrar lo que los niños proponen con lo que está planificado. Anclar solo en los niños puede llevar a una revisión sin rumbo. No atender nunca a sus propuestas puede llevar a que no puedan dar sentido a la situación.

Algunas intervenciones que este texto permite planificar pueden ser las siguientes.

- **Propone atender a los núcleos narrativos ineludibles de la historia.** Para ello, se remite al plan de texto con el propósito de recordar los episodios planificados y retomar los acuerdos acerca de qué aspectos de la historia han decidido conservar y cuáles modificar. "*¿Están todos los episodios que decidimos escribir? Voy a releer la planificación que hicimos y ustedes me avisan si hay algo que aún no pusimos ...*". En el caso que los niños no lo adviertan, el docente puede hacerlo notar: "*Nos olvidamos de poner que Blancanieves se encontró sola y abandonada en el bosque, que empezó a correr y correr hasta que encontró la cabaña de los enanitos en donde todo era diminuto ...*"

- Enfatizando que la historia es para leerle a alguien que no la ha escuchado nunca o que puede conocer el cuento pero que desconoce la versión escrita por el grupo, el docente relee los siguientes enunciados:

HABÍA UNA VEZ UN REINO,
LA MADRASTRA QUERÍA SER LA MÁS BELLA

"¿Por qué dice 'la' madrastra? ¿Los lectores ya saben de quién se trata?"

En el caso que los niños no lo adviertan, el docente puede hacerlo notar: *"Miren, acá hay cosas que no pusimos. No dijimos que la reina deseaba tener un bebe que tuviera la piel blanca como la nieve, los labios rojos como la sangre y el pelo negro como el ébano; que cuando nació Blancanieves se murió la madre y el padre se caso con otra mujer que era muy vanidosa y 'que quería ser la más bella'. Tampoco dijimos que Blancanieves fue creciendo hasta convertirse en una mujer más bella que la reina y que hasta que no creció no paso nada, porque todavía no era una mujer como la reina..."*

En caso de que los niños no formulen propuestas el docente puede recurrir a la lectura de fragmentos de alguno de los textos leídos durante las sesiones de lectura: *"Vamos a releer esta parte para advertir cómo lo dice en una de las versiones que hemos leído: (lee)"*

La Reina cosía junto a una ventana, cuyo marco era de ébano. Y como mientras cosía miraba caer los copos, con la aguja se pinchó un dedo, y tres gotas de sangre fueron a caer sobre la nieve. El rojo de la sangre se destacaba bellamente sobre el fondo blanco, y ella pensó: "¡Ah, si pudiese tener una hija que fuese blanca como la nieve, roja como la sangre y negra como el ébano de esta ventana!". No mucho tiempo después le nació una niña que era blanca como la nieve, sonrosada como la sangre y de cabello negro como la madera de ébano, y por eso le pusieron por nombre Blancanieves. Pero al nacer ella, murió la Reina. Un año más tarde, el Rey volvió a casarse. La nueva Reina era muy bella, pero orgullosa y altanera, y no podía sufrir que nadie la aventajase en hermosura"

- En todo momento el docente pone énfasis en considerar los núcleos indispensables y comunicar las intenciones de los personajes:

"Acá hay algo que no se entiende bien". Relee los siguientes enunciados:

LA MADRASTRA QUERÍA SER LA MÁS BELLA
Y LE PREGUNTO AL ESPEJO
¿QUIÉN ES LA MÁS BELLA?
EL ESPEJO LE DECÍA
QUE BLANCANIEVES ERA LA MÁS BELLA DEL REINO.

"Escrito así, pareciera que un día la reina preguntó quién era la más bella y el espejo dijo que era Blancanieves. Pero esto no es así, la reina era la más bella hasta que Blancanieves hizo que dejara de serlo. El espejo no le decía siempre que era Blancanieves, se lo dijo una de las veces que le preguntó. Vamos a concentrarnos en esta parte para que se entienda bien por qué la madrastra se fue poniendo furiosa..."

En el caso de que los niños no formulen propuestas el docente puede recurrir a la lectura de fragmentos de alguno de los textos leídos durante las sesiones de lectura enfatizando aquellas expresiones que provocan el efecto deseado en el lector:

"Vamos a releer esta parte para advertir cómo lo dice en una de las versiones que hemos leído: (lee)"

... Tenía un espejo prodigioso, y cada vez que se miraba en él, le preguntaba: "Espejito en la pared, dame una cosa: ¿quién es de este país la más hermosa?". Y el espejo le contestaba invariablemente: "Señora reina, eres la más hermosa en todo el país". La reina quedaba satisfecha, pues sabía que el espejo decía siempre la verdad"

- Otro pasaje para releer y expandir haciendo hincapié en las motivaciones de los personajes es el siguiente:

LA MADRASTRA MANDÓ AL CAZADOR A MATAR A BLANCANIEVES,
EL CAZADOR LA DEJO ESCAPAR
Y LLEVO A LA REINA EL HIGADO Y LOS PULMONES DEL ANIMAL A LA REINA,
LA MALVADA REINA SE LOS COMIO

"¿Por qué el cazador la dejó escapar? Fíjense que Blancanieves no se escapó sino que él la dejó escapar. ¿Por qué desobedeció a la reina sabiendo que se iba a enojar? Nosotros sabemos que esta reina parecía no ser muy tolerante... Tampoco se entiende por qué le lleva hígado y pulmones de un animal..."

- Posiblemente los niños harán referencia a las intenciones de los personajes, situación oportuna para validar y proponer reescribir sobre ello encontrando los recursos para caracterizar los personajes por medio de descripciones u otras construcciones que quedan implícitas en las acciones que realizan: *"Muy bien, pero el lector no sabe todo lo que nosotros sabemos sobre lo que sintió el cazador. ¿Cómo hacemos para que el lector se entere de lo que él sintió? ¿Cómo podemos poner para que se entienda que quería engañar a la reina con los órganos de un animal?"*

También aquí se puede recurrir a la lectura de fragmentos del texto fuente:

"Finalmente, llamó un día a un servidor y le dijo:
- Llévate a la niña al bosque, no quiero tenerla más tiempo ante mis ojos. La matarás, y en prueba de haber cumplido mi orden, me traerás sus pulmones y su hígado.
Obedeció el cazador y se marchó al bosque con la muchacha. Pero cuando se disponía a clavar su cuchillo de monte en el inocente corazón de la niña, se echó ésta a llorar:
- ¡Piedad, buen cazador, déjame vivir! -suplicaba-. Me quedaré en el bosque y jamás volveré al palacio.
Y era tan hermosa, que el cazador, apiadándose de ella, le dijo:
- ¡Márchate entonces, pobrecilla!
Y pensó: "No tardarán las fieras en devorarte".
Sin embargo, le pareció como si se le quitase una piedra del corazón por no tener que matarla. Y como acertara a pasar por allí un cachorro de jabalí, lo degolló, le sacó los pulmones y el hígado, y se los llevó a la Reina como prueba de haber cumplido su mandato. La perversa mujer los entregó al cocinero para que se los guisara, y se los comió convencida de que comía la carne de Blancanieves".

- Al releer el texto el docente explicita sobre las informaciones faltantes o incoherencias, por ejemplo, la entrada abrupta de un personaje:

BLANCANIEVES FUE A VIVIR A LA CASA DE LAS SIETE MONTAÑAS
LOS ENANITOS LE PERMITIERON VIVIR EN LA CABAÑA.
BLANCANIEVES TENIA QUE LIMPIAR Y COCINAR.

¿Por qué dice 'los enanitos' si Blancanieves aún no los conocía? ¿Cómo estaban cuando la encontraron? ¿Estaban asombrados, felices o enojados? ¿Por qué Blancanieves tiene que limpiar y cocinar en la casa de los enanitos? ¿Por qué ella quería ayudar? ¿Acaso hacen un trato? ¿Cuál? Veamos cómo podemos presentar estos enanos en el cuento, es decir, cómo 'entran' a participar en la historia que estamos reescribiendo y cómo se van relacionando con Blancanieves... "

Como en los casos anteriores, el docente puede releer distintos pasajes del cuento leído:

Cerrada ya la noche, llegaron los dueños de la casita, que eran siete enanos que se dedicaban a excavar minerales en el monte. Encendieron sus siete lamparillas y, al iluminarse la habitación, vieron que alguien había entrado, pues las cosas no estaban en el orden en que ellos las habían dejado al marcharse.

(...)

Y fue tal su alegría, que decidieron no despertarla, sino dejar que siguiera durmiendo en la cama. El séptimo enano se acostó junto a sus compañeros, una hora con cada uno, y así transcurrió la noche. Al clarear el día se despertó Blancanieves y, al ver a los siete enanos, tuvo un sobresalto. Pero ellos la saludaron afablemente y le preguntaron:

- ¿Cómo te llamas?

- Me llamo Blancanieves -respondió ella.

(...)

Dijeron los enanos:

- ¿Quieres cuidar de nuestra casa? ¿Cocinar, hacer las camas, lavar, remendar la ropa y mantenerlo todo ordenado y limpio? Si es así, puedes quedarte con nosotros y nada te faltará.

- ¡Sí! -exclamó Blancanieves-. Con mucho gusto -y se quedó con ellos.

A partir de entonces, cuidaba la casa con todo esmero.

- Como en otros cuentos tradicionales, en la historia de Blancanieves hay engaños: el cazador engaña a la reina, la bruja engaña a Blancanieves. Para que esto suceda en el relato, es necesario que los personajes no dejen traslucir sus intenciones ante los engañados. Por su parte el narrador omnisciente puede informar al lector sobre los planes o propósitos de los personajes para clarificar las relaciones causales que permiten el avance de las acciones. En el caso del enunciado: DESPUES LLEGÓ LA BRUJA, el docente puede hacer notar que no hay ninguna pista para saber que la madrastra se disfrazó de bruja para engañar a Blancanieves: "*¿De quién está hablando? Vamos a detenemos en esta parte para que quede claro que Blancanieves no se tiene que dar cuenta que la bruja es la madrastra pero el que va leer el cuento, si...*". Para ello, el docente puede acordar con los niños cuándo delegar la palabra al personaje y cuándo dejar en manos del narrador la posibilidad de explicitar el engaño al lector.

- Veamos el siguiente pasaje en donde se vuelven a omitir algunos sucesos que son necesarios expandir para que el relato sea entendido por el lector.

DESPUES LLEGÓ LA BRUJA
Y LE DIO UNA CINTA
Y LA AHORCÓ.
DESPUES LE DIO UN PEINE CON VENENO
POR ULTIMO LE DIO LA MANZANA, MITAD ROJA Y MITAD BLANCA

"Aquí hay algo que no se entiende. Si la bruja ahorcó a Blancanieves, ésta debiera estar muerta. Entonces ¿para qué le da luego el peine con veneno? ¿Y la manzana? ¿Por qué la manzana era de esos dos colores? ¿Tiene algo ver con la historia?".

- También es factible debatir entre distintas alternativas para expresar un enunciado con el propósito de **reflexionar sobre las construcciones lingüísticas que permitan generar un determinado efecto en el lector**. Por ejemplo, la necesidad de expandir un enunciado por medio de modificadores de los núcleos de las construcciones en función del género. Para ello, el docente puede seleccionar un enunciado para probar otras maneras de escribirlo:

DESPUES LE DIO UN PEINE CON VENENO

¿De qué otras maneras podemos escribirlo para que se note que no es un peine común? El docente registra todas las opciones posibles, ofrece otras si los niños no encuentran una alternativa mejor y las somete a discusión: "¿Cómo queda mejor? 'Un peine con veneno', 'Un peine envenenado', 'Un hermoso peine de oro y plata cuya belleza ocultaba el más fatal de los venenos'...".

En todos estos espacios de reflexión se puede volver a las versiones leídas para ver cómo lo dicen: "*¿Cómo podemos poner para hacer creer que la cinta que le ofrece la reina a la Blancanieves es atractiva y parece inofensiva? Vamos a consultar las versiones conocidas para ver cómo la menciona*". El docente puede registrar todas las opciones y recrear otras con el grupo. "*¿Cómo queda más bonito? 'Una cinta', 'Una cinta de vivos y hermosos colores', 'Un trenzado de seda multicolor' aparentemente inofensivo...*".

Si bien la reflexión de este apartado está ligada a la producción en la cual se está resolviendo un problema, el docente puede mostrar que algunos problemas de los usos del lenguaje han sido observados también en otras situaciones de escritura. Por ejemplo, el empleo de la *definitivización* como estrategia que permite remitirse al mismo referente. En general, el uso del artículo indeterminado (una reina, un cazador) se emplea para presentar un sustantivo por primera vez y cuando éste ya es conocido, se emplea el artículo determinado (la malvada reina, el humilde cazador). Si el docente advierte que este problema es también frecuente en otras situaciones de producción, puede hacer referencia a ello volviendo a otras historias que no estén vinculadas con Blancanieves o simplemente preguntarse y preguntar a los niños: "*¿Por qué me*

dictaron 'la madrastra' cuando todavía el lector no sabe de quién se trata? ¿No sería una 'madrastra' o 'una reina'?"

Una reflexión sostenida a lo largo del ciclo posibilita descontextualizar estos problemas y los modos de resolución al momento de escribir solos o con otros. Estas situaciones permiten reflexionar sobre el uso de lenguaje no sólo ligado al texto y contexto determinado sino a los textos y contextos trabajados hasta ese momento.

Algo sobre puntuación

Determinar el lugar y el tipo de marca de puntuación no es sencillo para quien se ubica en posición de escritor. Recordemos que en la situación de dictado al maestro, si bien el sistema de escritura queda a cargo del docente, el uso de marcas de puntuación y espacialización del texto pueden también estar a su cargo o bien, puede ser de responsabilidad compartida con los niños. Esta decisión, como ya se mencionó, es previa a la textualización y depende de qué se quiere enseñar.

Los niños del primer ciclo pueden aprender progresivamente a emplear los puntos para separar algunas partes del texto claramente diferenciadas. Por ejemplo, en el cuento, luego de la ruptura del estado inicial, ante la definición del conflicto y ante la reequilibración, como también, entre los episodios del cuento.

Luego de trabajar la expansión de los núcleos narrativos y la inclusión de las motivaciones de los personajes, el docente puede destinar un tiempo didáctico a la puntuación que permita al lector una mejor comprensión. Para ello, se sugiere seleccionar determinados fragmentos del texto y transcribirlos (en el pizarrón o en un papel afiche) cuidando que el final de línea no coincida con el final de la oración. Veamos un ejemplo:

Luego de expandir el primer enunciado HABÍA UNA VEZ UN REINO, el docente lo transcribe y relee en voz alta:

"Cuando volví a leer el cuento, encontré un problema. Noté que estaba todo junto y que me confundía para entender. Les voy a releer este fragmento para ver si ustedes también lo advierten" (relee)

EN UN REINO MUY LEJANO HABÍA UN CASTILLO DONDE VIVÍA UNA REINA Y UN REY POR LAS TARDES DE CRUDO INVIERNO LA REINA COSÍA MIENTRAS LA REINA COSÍA IMAGINABA COMO SERÍA SU Hija PENSABA QUE SERÍA BLANCA COMO LA NIEVE LAS MEJILLAS ROJAS COMO LA SANGRE Y EL PELO TAN NEGRO COMO EL EBANO TIEMPO DESPUÉS NACIÓ BLANCANIEVES COMO SU MADRE LA HABÍA IMAGINADO AL NACER BLANCANIEVES SU MADRE MURIÓ

"Yo creo que en este fragmento hay varias partes que habría que separar. ¿Dónde separarían?" "¿Con qué se puede separar?"

Es recomendable registrar todas las posibilidades que ofrezcan los niños y discutir la más adecuada para efectuar las marcas correspondientes en el texto que se revisa.

En el caso que los niños no propongan introducir en el texto marcas de puntuación, principalmente si es la primera vez que el maestro propone la reflexión sobre el uso de dichas marcas, puede ofrecer información de forma directa. Relee las dos primeras líneas e interviene: *"Acá yo pondría un punto (coloca punto seguido de REY) porque acá habla de quiénes vivían en el castillo y acá de lo que le gustaba hacer a la reina.*

¿En qué otra parte se podría separar?"; o bien en forma indirecta: *"Veamos esta primera parte, les releo (lee): EN UN REINO MUY LEJANO HABÍA UN CASTILLO DONDE VIVÍA UNA REINA Y UN REY POR LAS TARDES DE CRUDO INVIERNO LA REINA COSÍA Acá hay dos partes que habría que separar porque en el relato se habla de dos cosas distintas, ¿dónde separarían? ¿qué pondrían para separar? ¿Por qué?"*

Luego de reflexionar con los niños los fragmentos previamente seleccionados, el docente puede puntuar el resto del texto quedando finalmente a su cargo el rol de corrector.

A modo de cierre

En primer ciclo, cuando los niños se están formando como lectores y escritores, es factible que los textos producidos al dictado o por sí mismos no lleguen ajustarse a todas las convenciones de la escritura y requieran muchas revisiones y correcciones.

La reescritura del cuento está dirigida a otras personas de la escuela y a las familias. Por tal motivo se intentará arribar al máximo de las posibilidades de revisión de los niños, dejando a cargo del docente la corrección de aquellos aspectos del texto que los niños aún no pueden mejorar por sí mismos. Por ejemplo, el empleo de la coma para enmarcar frases explicativas ("La reina, que era orgullosa y altanera, no podía tolerar que alguien la aventajase en hemosura").

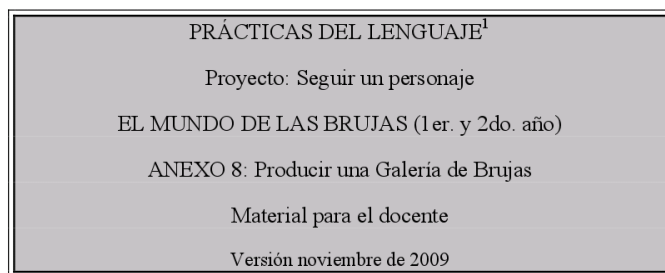
Por último, es importante señalar que si la producción es muy larga, luego de una primera lectura global, el maestro puede centrarse en uno o varios episodios (no todos), puede retomar varios enunciados no continuos donde se registran repeticiones, centrarse en todos los inicios de episodios para mejorar esas "entradas", etc. No es indispensable revisar enunciado por enunciado y episodio por episodio sino hacer vivir a los chicos la práctica de revisión "intensamente" y, al mismo tiempo, aprender algo más sobre el lenguaje que no se aprendió al dictar por primera vez. Si se pretende revisar todo, tal vez no haya tiempo para profundizar en algunas cuestiones de las que se puede aprender mucho. Una revisión demasiado exhaustiva podría cansar a los niños, que son muy pequeños, y volverse en contra de los propósitos de enseñanza.

¹ "Formarse como lector de literatura", en DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer ciclo. Prácticas del Lenguaje* La Plata, 2007, p. 112

ANEXO 8: Producir una Galería de Brujas.

Dirección General de Cultura y Educación
Subsecretaría de Educación
Dirección Provincial de Educación Primaria
Dirección de Gestión Curricular
"Mejorar los aprendizajes"

Dirección General de Cultura y Educación
Subsecretaría de Educación
Dirección Provincial de Educación Primaria
Dirección de Gestión Curricular
"Mejorar los aprendizajes"



"Vamos al museo a mirar. Y a pensar. Y a emocionarnos. A disfrutar.
A conocer. A hacernos preguntas. A hacer preguntas a otra gente.
A interrogar los objetos. A cuestionar. A participar de actividades.
A tomar contacto de muy diferentes maneras con un patrimonio que es nuestro.
Pidámonos a los museos que nos permitan hacerlo
de la manera más agradable y provechosa."¹

Presentación

En este anexo se hace referencia a las características de las muestras que pueden organizarse en las escuelas. Si bien en este documento se trabajará específicamente en el marco del proyecto "El mundo de las brujas", consideramos que es pertinente y válido para otras muestras que se realicen en las instituciones escolares vinculadas con la literatura o con otros ámbitos del lenguaje y del conocimiento en general.

En primer lugar se describen los diferentes modos de realizar exhibiciones en los museos, seguido de un análisis acerca de la organización museográfica y los supuestos que subyacen a cada uno de ellos. Luego se hace referencia a la planificación y diseño de la "Galería de brujas" en la escuela y las relaciones que se establece con la cartelería (rótulos, epígrafes, textos descriptivos y textos informativos, señalizaciones) en función de los destinatarios/visitantes, del objeto exhibido y del entorno material. Se acompaña con un breve glosario al final del documento y sugerencias bibliográficas para profundizar sobre el tema.

¹ Equipo Prácticas del Lenguaje de la Dirección Provincial de Educación Primaria, año 2009. Mirta Castedo (coordinadora) Primer ciclo: Alejandra Paione (responsable de ciclo), Gabriela Hoz, Irene Laxalt, Gloria Seibert, Yamila Wallace Segundo ciclo: Mónica Rubalcaba (responsable de ciclo), Mara Bañón, Verónica Lichtmann, Aldana López, Pablo Ortiz.

Galería: algo más que una exhibición

Producir una **galería** de brujas creada por los propios niños implica concebirlas como productores de textos complejos y como creadores de un espacio que poseerá destinatarios reales (otros niños de la escuela y familias), visitantes de un **museo**². Participar en la elaboración de este evento supone generar y favorecer situaciones de lectura y de escritura con nuevos desafíos para los niños. A través de esta producción se intenta replicar, bajo condiciones didácticas, una práctica lo más próxima posible a una práctica social, es decir, se trata de reproducir algunas prácticas involucradas en las galerías o museos que existen fuera del ámbito escolar en donde el visitante tiene mucho para observar y leer.

El objetivo, en este caso, no es armar una **colección** de objetos de brujas, sino que los objetos involucrados en la muestra/galería³ estén en función de las ideas, que los visitantes puedan interiorizarse sobre el tema y realizar las mismas reflexiones que realizaron los niños a lo largo de la secuencia, que aprendan sobre el mundo de las brujas de la literatura clásica y contemporánea y que se movilicen con cuestionamientos, inquietudes y preguntas que alimenten el interés generado por los diversos materiales que los interpelan.

De las colecciones a los museos actuales

El museo es una institución que existe en todas partes del mundo pero tiene características diferentes según en qué país resida. Los museos de Europa, Estados Unidos y Canadá toman la actividad museística como algo cotidiano, mientras que los museos de América Latina, salvo raras excepciones, tienen en la actualidad la difícil responsabilidad de hacerse conocer como algo más que un depósito de objetos viejos. Estas diferencias se generan, en la mayoría de los casos, por cuestiones presupuestarias y no epistemológicas. En Europa y América del Norte se invierte más en actividades culturales diversas desde hace varios años. En América Latina, donde muchas veces las actividades culturales son organizadas por organismos no gubernamentales, las condiciones de surgimiento y mantenimiento de los museos o centros culturales es compleja, el presupuesto es escaso, los recursos materiales suelen ser menores.

Los museos materializan diferentes relatos tanto en los objetos que se seleccionan para ser exhibidos, como en los criterios con los que se organizan museográficamente y hasta en sus paredes. Cuando comienzan a configurarse como espacios públicos (mediados del siglo XIX), empiezan a jugar un rol fundamental en la construcción de la identidad colectiva. Por ejemplo, en Argentina a fines de siglo XIX (flujo intenso de inmigrantes y, por ende, fuerte presencia de diversidad cultural) comienza a surgir la idea de que el patrimonio cultural de un pueblo conforma y transforma su identidad. Para ello, se genera un discurso museográfico que pretende construir la "identidad argentina". Así, los Museos de Ciencias Naturales exhiben los animales típicos del territorio nacional y las huellas de la evolución argentina; los de Bellas Artes presentan obras de llanuras, paisaje rural y acontecimientos naturales; los de Historia muestran relatos de los héroes nacionales como hombres de la historia argentina, no como sujetos cotidianos.

En este sentido, si bien los museos no son instituciones con explicita intencionalidad políticas, juegan un papel clave en la producción social de ideas conjuntamente con otras instituciones culturales tales como las escuelas.

El **coleccionismo**, que se ha desarrollado desde la Antigüedad, es considerado como el origen de los museos. Durante mucho tiempo fueron concebidos como "templos del saber" (Alderoqui, 2005), regidos bajo cánones culturales de la "verdad", la "belleza", la "justicia", la "buena educación" y el "buen gusto"; mientras que otras formas alternativas de cultura y conocimiento eran negadas y estaban ausentes en los discursos (aborígenes, mujeres, inmigrantes, esclavos, niños...).

La generación del coleccionismo (Manot en Alderoqui, 2005) está representada por los **museos tradicionales** en los que el rol del *visitante* consiste en simplemente *observar* los objetos que forman parte de la exposición y cuya función principal es *exhibir* un patrimonio. Los museos de arte, en su mayoría, se podrían considerar dentro de esta categoría. Reúnen objetos por su valor estético y su meta es la obra maestra, aquel objeto al que se confiere una categoría artística reconocida por la crítica y la historia del arte.



British Museum
(<http://www.britishmuseum.org/>)



Louvre Musée
(<http://www.louvre.fr/llv/musee/>)



Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires
(www.malba.org.ar/)



Museo de Ciencias Naturales de La Plata

A comienzos del siglo XX, tras un periodo de crisis, se procura prestar un servicio público y configurar al museo como centro cultural. Comienzan así a analizarse las estructuras y concepciones que subyacen, y a revisarse la definición de "objeto", las relaciones entre conocimiento, cultura, poder y cánones "legítimos". Con el fin de mostrar los productos históricos de la ciencia y el avance de la tecnología, surgen los **museos demostrativos** en donde el visitante *ejecuta* aparatos que forman parte de la exhibición con el propósito de aprender y entender los misterios de la Naturaleza o el propio Universo develados en las exposiciones.



Deutsches Museum (<http://www.deutsches-museum.de/>)

Los **museos interactivos** constituyen una tercera generación de museos. Surgen con la intención de atraer un público más amplio (familias con niños y adolescentes) para lo cual las muestras son diseñadas con fines específicos, a través de utilizar tecnologías modernas y enfoques lúdicos⁴. El concepto de espectador se modifica porque ya no puede concebirse como un "sujeto en blanco", como una "tabula rasa", sino como alguien que con su mirada e intervención construye aquello que se le presenta; ya no sólo observa la obra sino que al mismo tiempo actúa sobre ella. Estos museos tienen como propósito que los visitantes participen *activamente* en las exposiciones que intentan transmitir conceptos o principios de distintos ámbitos de la cultura.



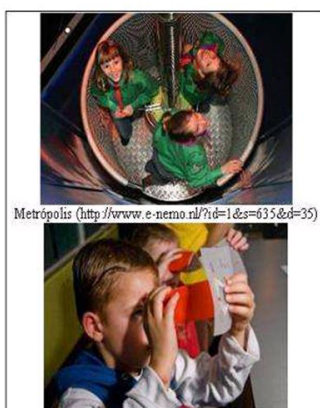
Museo Participativo de Ciencias (<http://www.mpc.org.ar/>)

Mientras en algunos hay una secuencia de funcionamiento con un final definido de antemano, en otros se promueve una *participación más creativa* por parte de los



Museo de las Escuelas – Ministerio de Educación
del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires -
Universidad Nacional de Luján

visitantes (se proponen actividades donde el final es abierto, no hay una respuesta única). En este último tipo, se considera que la participación activa desde el punto motivador no implica necesariamente la comprensión y apropiación de lo que está sucediendo, la construcción del conocimiento no necesariamente implica acción motora sobre los objetos. Activismo o protagonismo del visitante no es sinónimo de comprensión.



Pero el museo no existe únicamente por la preservación y exhibición de objetos, sino que cuentan una historia y lo hacen de un modo en particular. Las historias e ideas también pueden "musealizarse" con el propósito de lograr el fortalecimiento de la memoria colectiva acerca de distintos hechos que se intentan recordar.



Museo del Holocausto
<http://www.fmh.org.ar/holocausto/museo/>



Museo del Carnaval
www.museodelcarnaval.com.ar/



"Fratto en Volumen" – Centro Cultural Recoleta-
Exposición lúdica sobre las viñetas de Francesco Tonucci

Ya hace varios años que los museos del mundo se han acomodado al nuevo paradigma que entiende a estas instituciones como centros culturales vivos y como puntos de encuentro de la comunidad. Esta visión museológica plantea la posibilidad de considerar que el museo no es solo un edificio sino también un territorio, un patrimonio colectivo, y que el público es una comunidad participativa. En la actualidad, se acepta cada vez más que las exposiciones no pueden ser una simple sumatoria de objetos sino que deben pensarse como un conjunto coherente, entenderse como un relato, basarse en un guión.

La **museografía** es fundamental en la relación edificio-visitante-objetos de exhibición y por supuesto en el discurso que los objetos conllevan. El museo actual busca ser cada vez menos un lugar donde hay cosas y cada vez más un lugar donde suceden cosas; cada vez menos un espacio donde estar sino un territorio intelectual donde transitar. Ya el museo no solo es un contenedor de objetos, sino un espacio que asiste al que lo visita para poder establecer relaciones con diferentes procesos y contextos culturales.

Organización, producción y desarrollo de una muestra en la escuela

Organizar una muestra en el ámbito escolar supone crear condiciones para que la exposición tienda más a preservar el sentido de los museos interactivos que los de carácter coleccionista. Se trata de preparar una muestra que no se reduzca a una sumatoria de materiales producidos por los niños, pegados o colgados en las paredes de la escuela, sino que la disposición de los objetos refiera a un relato y posibilite establecer una relación con el visitante.

El desafío central en la producción de este espacio cultural consiste entonces en promover la interacción de un público diverso con los materiales, que niños y adultos recorran libremente la muestra y construyan significado en torno a la temática exhibida. Se busca que los visitantes sean protagonistas de un espacio sugestivo en donde no necesariamente todo deba explicarse pues el aprendizaje a través de una exhibición puede ser generada por un recuerdo, por una sensación, por una interacción con el "objeto" o por una reflexión.

¿Qué materiales forman parte de una muestra?

Además de objetos, la muestra contiene carteles de variados tamaños y formas de edición, textos de distinta extensión que refieren a descripciones o aclaraciones acerca de los objetos o del conjunto de la exposición. Podríamos encontrar también mapas, gráficos, maquetas y otros recursos que amplían la información sobre el tema.

¿Cómo se recorre una muestra?

Producir una muestra en la escuela implica pensar junto con los niños el **guión museográfico** que asista al visitante para que construya el relato narrativo de la muestra durante el recorrido. El guión organiza la información en función de cómo se concibe este espacio cultural y en la producción y organización de los materiales de la muestra para poder comunicar lo que se propone.⁵ Para ello, es necesario contemplar algunos aspectos claves que estructuran el guión:

- Qué tener en cuenta en la generación de la Galería.
- Cómo disponer en el espacio los materiales que se van a exhibir.
- Cómo interpelar al visitante para evitar que sea un mero espectador pasivo.

¿Qué es y cómo se realiza un guión museográfico?

El guión museográfico organiza, de una forma sencilla, ordenada, precisa y directa, las "obras", así como los paneles y gráficos que deben ser usados en la muestra. Por otra parte, ofrece una idea clara de cómo debe ser tratado el tema. Este guión también nos especifica el

recorrido que se propone realizar el público, la disposición de las obras, la presencia y distribución de paneles, el color de las paredes, etc.

Diseño y montaje de la Galería de brujas

Entenderemos la producción de la Galería de Brujas como una muestra en el sentido antes señalado, es decir, como la producción de un proyecto museográfico. Por ello, la muestra no es la simple colección de objetos o carteles que se disponen uno al lado del otro. Para organizarla, los niños deciden y acuerdan con el docente, qué van a contar de todo lo que saben acerca del personaje prototípico, cómo lo harán, a quién estará dirigida, qué recorte de información se expondrá y cuál se dejará fuera, cómo seleccionarán las imágenes y textos a exponer, cómo las dispondrán en el espacio y cuál será ese espacio, qué textos producirán para formar los epígrafes breves y extensos que acompañen imágenes y objetos, y qué otros textos informativos sería pertinente utilizar.

El proceso de ejecución de un proyecto museográfico comprende cuatro etapas:

1. Planificación
2. Diseño
3. Producción
4. Montaje.

Planificación de la muestra

La planificación consiste en especificar los conceptos básicos que se comunicarán al público y reunir la información particular sobre el tema, seleccionar los objetos a exhibir y establecer las secuencias de presentación.

Planificar la muestra requiere de la definición de ciertos criterios y la toma de algunas decisiones importantes. Uno de ellos es considerar al destinatario de la muestra (familias, alumnos de los años paralelos, alumnos de otro año, toda la escuela...) y decidir sobre la relación que se pretende que establezcan con los objetos.

Otro aspecto que debe tenerse en cuenta es la selección del espacio físico destinado a la muestra. El espacio comunica intenciones, se debe pensar que en las escuelas no todos los espacios son adecuados para realizar una muestra. Algunos lugares son amplios pero de difícil acceso, otros son de intensa circulación pero no son lugares de detenimiento. El espacio debe facilitar la circulación de los visitantes, podría ser un lugar por el que habitualmente se circule, pero que, para esta ocasión, recree otro momento y otro escenario.

Planificar la disposición en el espacio es una importante decisión museográfica ya que implica formas de recorrido o circulación. En este sentido, se puede optar por una circulación:

- secuencial y obligatoria, cuando los elementos de exhibición están agrupados en sucesión debido a requerimientos didácticos o museográficos. En el recorrido previamente establecido el observador comienza en un punto y termina en otro;
- secuencia libre, cuando los elementos de exhibición se ubican por su valor específico, sin que entre ellos exista una relación de sucesión. El visitante puede hacer su recorrido por cualquier dirección y comenzar en cualquier punto.

Organizar un recorrido en función de una narrativa a contar sería un posible modo de pensar esta muestra. Por ejemplo, si pensamos la muestra "El Mundo de las Brujas" una posible secuenciación de espacios podría ser:

- *Introducción al bosque* (simulación de un bosque que contenga el título de la muestra y algunos textos sobre el hábitat de las brujas).
- *Casa de Bruja* (un mismo espacio con tres subdivisiones)
 - a. Biblioteca de Bruja (sector donde esté presente la literatura y las preguntas en torno a ella, las lecturas realizadas o la agenda de lectura de obras leídas en torno al personaje)
 - b. Álbum familiar (sector donde se exponen las brujas creadas por los niños y las brujas conocidas de los cuentos)
 - c. Cocina de Bruja (sector donde haya textos mencionando elementos de las brujas, sus preparados: pociones, brebajes, ungüentos y ayudantes: gatos, sapos, murciélagos)
- *A volar!* (sector de salida donde haya un libro de visitas).

Esta secuenciación no es la única posible. Es uno de los tantos recorridos que se podría pensar en torno al proyecto "El mundo de las Brujas". Planificar y diseñar esta muestra requeriría una importante decisión acerca de cuáles serán los objetos de exhibición, cómo construirán la narrativa de la muestra y en qué espacio se producirá. En el ejemplo que mencionamos anteriormente, el espacio sobre el cual imaginamos el montaje de la muestra es un pasillo de la escuela con amplia circulación de los niños y de los maestros, que permita imaginar a los visitantes que están entrando en un mundo de brujas.

Esta tarea de planificar puede ser de gran complejidad para los niños, por lo cual el docente deberá intervenir permanentemente. Las intervenciones hacen foco en distintos aspectos en función del propósito:

- a. **Presentación de la tarea:** "Nosotros estuvimos leyendo y escribiendo mucho acerca de brujas. Ya tenemos listas nuestras brujas inventadas y ahora tenemos que organizar la galería/muestra para compartirla con chicos de otras escuelas y con nuestras familias."
- b. **Selección de los objetos a exponer:** "En todo este tiempo, nosotros leímos varios cuentos con brujas, tomamos notas acerca de algunas características de brujas, nos informamos para saber más acerca de las brujas de los cuentos... ¿Qué podríamos exponer de todo eso? ¿qué vamos a contar de todo lo que sabemos? ¿qué es importante que esté en la muestra y que podría ser interesante para los visitantes?", "Recuerden que los que visiten nuestra muestra serán tanto niños como adultos..."
- c. **Pensar criterios museográficos para la muestra:** "Hoy les traje unas fotos de algunos museos a los que fui y otras de otros museos que encontré en Internet donde se exponen distintos objetos. En esta imagen del museo de Ciencias Naturales (muestra foto) lo que se exhibe son distintos animales pero no están todos los animales del mundo ¿cuáles están? ¿cuáles no están? (...) Ahora veamos esta otra imagen..."
- d. **Anticipar una posible organización museográfica o guión que contenga una narrativa:** "Imaginemos cómo sería esa galería de brujas y cómo podríamos hacer para que los visitantes sientan y piensen que están en un lugar de brujas, rodeados de objetos que refieren a ellas... ¿Qué les parece si organizamos la muestra como si fuese la morada de las brujas? ¿Qué podría encontrar el visitante en la casa de una bruja? ¿Qué necesitamos para poder armarla en la escuela? ¿Qué haría falta?". Es importante que el docente tome nota de las propuestas de los niños y ensaye con ellos un esquema o plano del lugar de la exposición.
- e. **Organizar los objetos en sectores de la muestra:**
 - "Ustedes recién me dictaron las cosas que puede haber en la casa de una bruja (libros de hechizos, lechuzas, gatos, calderos de hierro, varitas mágicas, escoba voladora, hierbas y frascos, pociones mágicas, bolas de cristal, telas de arañas, etc.). Les propongo que organicemos todo esto pensando en qué partes de la casa de la bruja podemos encontrarlo. Por ejemplo, las hierbas y frascos deben estar en la cocina, junto con el caldero de hierro y los preparados ¿Dónde irán el resto de los objetos? ¿y sus ayudantes? En el marco de estas propuestas los niños pueden desarrollar distintas prácticas de lectura y escritura: confeccionar listas, rotular los sectores del lugar, completar carteles o esquemas con nombres... (luego se puede realizar una puesta en común. Con la información obtenida puede organizarse un cuadro colectivo).
 - "¿Cómo podríamos incluir todas las brujas que ustedes crearon? ¿Cómo podríamos llamar a la pared/panel donde estén todas las brujas de ustedes?" (Inclusión del sector 'Álbum familiar' o 'Rincón de la familia').

- “¿De dónde extrae la bruja las hierbas y demás elementos para sus hechizos ¿Cómo podríamos hacer para incluir el bosque en la muestra? ¿Cómo podemos hacer para que el visitante -antes de entrar a la casa de la bruja- sienta que no es una casa cualquiera, que sienta que está entrando a un lugar tenebroso?” (Inclusión del bosque como entrada a la muestra).

Diseño de la muestra

El diseño se realiza sobre la base del guión museográfico anteriormente acordado con los niños. En el diseño se determina el tipo, la dimensión y el número de elementos que conformarán la muestra, y la información que la integrará como así también los textos y gráficos que serán complementarios. En esta etapa, las intervenciones hacen foco en la planificación de aquellos textos que se expondrán en la muestra.

Por ejemplo: “Estos serán los sectores que conformarán la muestra (muestra el siguiente cuadro elaborado colectivamente):

BOSQUE	COCINA	BIBLIOTECA	ALBUM FAMILIAR
ARBOLES	CALDERO DE HIERRO	LIBROS DE HECHIZOS	NUESTRAS BRUJAS
HIERBAS	HIERBAS	VARITA MÁGICA	
CASAS	ESCOBA	CUENTOS CON BRUJAS	
	AYUDANTES	LIBROQUE INFORMAN SOBRE LAS BRUJAS	
	VARITA MÁGICA		

“Pensemos que los que visiten la muestra, tal vez no sepan todo lo que nosotros sabemos de las brujas y que nosotros no vamos a estar siempre en la muestra explicando. En los museos muchas veces usan carteles para que la gente pueda saber más cosas y orientarse en el recorrido. Por eso, pensé deberíamos hacer carteles con información. Por ejemplo: algunos de los que nos visiten sepan qué es un bosque pero tal vez no sepan por qué las brujas tienen que vivir cerca de él...; es posible que los visitantes asocien las brujas con calderos de hierro, escobas, velas, huesos pero cada uno de estos elementos tiene un significado propio y un uso particular para las brujas que sería oportuno informar...”

Producción de la muestra

La producción comprende la previsión del mobiliario, disposición y armado de la cartelería. Es una parte importante del proceso ya que tiene en cuenta las posibilidades de acceso del visitante. Por ejemplo, si una muestra está destinada a niños, en el momento de diseño y producción debería considerarse colocar carteles a una altura adecuada al alcance de los niños.

La cartelería resulta diferente según la relación con el objeto exhibido y con el visitante de la muestra. Hay carteles que hacen referencia al objeto que se está viendo, otros que aportan mucha más información que sin el texto no podríamos descubrir y otros que plantean inquietudes que interpelan al visitante.

Escribir los textos que acompañan los objetos

La totalidad de la información que se pretende que los visitantes de la muestra accedan está comunicada por textos e imágenes y/u objetos. Cuando se prepara la muestra se escriben diversos textos que acompañan a los objetos o imágenes, por ejemplo, epígrafes de los objetos seleccionados para mostrar, epígrafes de las brujas inventadas (ver secuencia “El mundo de las Brujas”)⁵ y textos que informan e intentan interpelar al visitante.

El **epígrafe** es un texto con mucha presencia en nuestra cultura, destinado a todo tipo de lectores, y por tanto, también forma parte del entorno social de los alumnos. La escritura de epígrafes para fotos, imágenes u objetos diversos está presente en diferentes soportes: se pueden encontrar en revistas, periódicos y álbumes, así como en muestras fotográficas, pictóricas y museos. En general se trata de textos destinados a una amplia circulación social de carácter periodístico o de divulgación científica o artística que informan, exponen o explican aspectos de los objetos a los que se refieren cuando no pueden ser apreciados a través de la sola percepción de la imagen o el objeto.

En museos y galerías, el epígrafe acompaña fotos, cuadros, esculturas, piezas diversas, diagramas y croquis. El texto puede variar según su extensión, el tipo de información que proporcione y la vinculación con el objeto referido o la relación entre los textos y objetos o imágenes que le preceden o suceden. Por ejemplo, cuando el epígrafe se asocia a cuadros, el texto puede ser muy breve: consigna título de la obra, autor, fecha, colección de pertenencia, y otros datos. Por el contrario, en algunos museos o muestras, el texto puede ser más extenso y explicativo: explicita causas, relaciones, contexto de producción y de obtención de las piezas expuestas, etc.; en este último caso, un texto puede no sólo vincularse con el objeto al cual se refiere sino también con el objeto y el texto anterior y con los siguientes, encadenando una explicación más extensa sobre un proceso social o natural.

Los epígrafes aluden a una *relación particular entre texto e imagen*. En primera instancia debemos señalar que se trata de dos lenguajes (imagen/foto/objeto y texto escrito o epígrafe)

que se conjugan para comunicar un significado. Es posible distinguir diferentes relaciones entre ambos.

Un primer tipo de relación, que podemos llamar *cuantitativa*, está referida al predominio que algunos de los dos planos ejerce sobre el otro. Por un lado, puede existir predominio del texto sobre la imagen u objeto. En este caso, el texto otorga sentido y se manifiesta de modo más extenso para describir o informar sobre el objeto/imagen, adquiriendo mayor relevancia que la imagen que se presenta como mera ilustración. De modo opuesto al anterior, puede existir un predominio de la imagen sobre el texto. En este caso, la imagen expresa por sí misma la idea básica y el texto, si existe, se convierte en un dato accesorio.

Un segundo tipo de relación –que nos interesa particularmente trabajar con los niños– es aquella que podemos llamar *significativa*. Barthes ha descrito esta relación en los mensajes publicitarios. En esta relación no existe predominio y accesoriadad de un término del binomio, sino que ambos completan la significación. Los textos e imágenes se complementan formando una interacción que enriquece el sentido del mensaje. El texto tiene el poder de concretar el carácter polisémico de la imagen, estableciendo así, su valor de apoyo del significado.

Tanto cuando se estén produciendo los epígrafes de los objetos o imágenes que se exhibirán en la muestra, como los epígrafes de la Galería de brujas, se interviene para que los niños reflexionen y puedan decidir sobre qué relación pretenden lograr entre ambos textos (imagen/foto/objeto y texto escrito o epígrafe). Pensar en esta interrelación supone abandonar la idea de que escribir el epígrafe es describir sólo lo que se ve. Se trata de intervenir para que los niños puedan establecer una relación más significativa entre el lenguaje visual y el escrito, en donde la imagen agregue información o exprese algo no dicho en el texto y éste a su vez, otorgue significado a la imagen agregando aquello que no se ve o no es posible representarlo desde lo visual.

Veamos algunos ejemplos de diferentes maneras de vincular el texto y la imagen.

CALDERO



CALDERO



VASIJAS REDONDEADAS DONDE LAS BRUJAS
PREPARAN POCIMAS PARA DIVERSOS FINES

El epígrafe puede denominar el objeto, simplemente, como en el primer caso, o expandir tal denominación. No obstante, nótese que decir “caldero” es más específico que decir “recipiente”, describe mejor el objeto.

DRUIDAS



CHAMANES



MACHIS



GALOS Y CELTAS

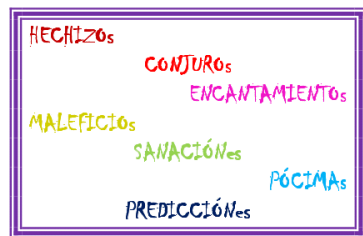
AMERICANOS

MAPUCHES

En este caso la sola distribución en el espacio da cuenta de una clasificación, de que los tres elementos se vinculan con algo en común. Cada imagen tiene un nombre común pero que lo define en sí, una imagen y una segunda denominación que alude a su lugar o pueblo de pertenencia. En muy pocas palabras se dice mucho: que tienen nombres específicos (un “druida” no es un “chamán” pero tienen algo en común) y que pertenecen a distintas tradiciones. El tipo de imagen, que en dos casos son fotos, también introduce la idea de que no solo se trata de seres fantásticos sino también que en varias culturas “ser el brujo” de la comunidad o de la tribu no tiene connotaciones despectivas o terroríficas sino todo lo contrario. Si a esta imagen se la acompañase de una explicación breve, se podría decir, por ejemplo, que “Las machis son sacerdotisas mapuches de gran sabiduría”, que “los chamanes no solo existen en América y que tienen por función armonizar al hombre con la naturaleza” o que “los druidas son sabios y estudiosos de todo tipo de ciencias”.

Un epígrafe tampoco tiene por qué excluir enunciados evaluativos. Por ejemplo, sin duda, este tipo de trabajo provoca la discusión en el aula sobre la existencia de las brujas y sobre el alcance y sentido de esta palabra en la historia y en la antigüedad, en la ficción y en la realidad. El intercambio profundo y respetuoso sobre el tema puede llevar a elaborar conclusiones que se podrían exhibir, acompañando una imagen o toda la muestra: “No todos los pueblos piensan lo mismo. Muchos creen en distinto tipo de poderes de algunas personas a quienes respetan mucho. Lo hacen porque son sabios que hacen el bien a los miembros de esa comunidad.”

En la muestra también podrían aparecer “puras palabras”, reunidas por algo en común, por ejemplo, “LO QUE HACEN LAS BRUJAS”, “tratadas” como imágenes.



En el momento de diseñar la cartelería, se pueden retomar y considerar intervenciones realizadas durante los distintos momentos del proyecto. Por ejemplo:

- “¿Se acuerdan que cuando empezamos a leer los cuentos con brujas había algunas cosas que no sabíamos muy bien? Se me ocurrió entonces, podríamos pensar en algunas preguntas que nos hacíamos antes de saber tanto sobre brujas, para ponerlas en la Galería y aquellos que la visiten sientan y piensen lo mismo que nosotros antes de leer...” (por ejemplo: ¿por qué habrá distintas versiones del mismo cuento?, ¿existen las brujas?, ¿qué hace que una bruja sea bruja?).
- “Después que leímos muchos cuentos tradicionales con brujas malas, leímos otros con brujas distintas. Algunas eran buenas, otras eran cómicas y también eran lindas; algunas vivían una vida como la nuestra y no en bosques; algunas tenían éxitos con sus hechizos y otras no, ¿cómo podríamos hacer para que los visitantes de nuestra muestra puedan pensar sobre esto?” (retomar intervenciones como: ¿qué pasaría si Rapunzel viviera en un edificio con portero eléctrico?).
- “¿Se acuerdan cuando leímos el texto “Hábitat de las Brujas”? Podría servirnos para recrear el ambiente en la muestra... ¿Qué deberíamos tener en cuenta?” (retomar la toma de notas realizada en el momento de lectura de textos informativos – Lugares donde viven las brujas).
- “En la sección ‘La Cocina de las brujas’ vamos a tener que poner todo lo que sabemos que usan las brujas para hacer sus hechizos. ¿Cómo vamos a armar los carteles que acompañen los objetos?, ¿qué datos pueden incluir los carteles?, ¿van a tener sólo los nombres de los objetos o también pondríamos para qué se usa?” (recuperar la toma de notas realizada en la lectura de textos informativos).

En el momento de la producción de la muestra es también conveniente focalizar las intervenciones en la previsión de soportes adecuados para la confección de los carteles: el tipo de material y el color de fondo para generar determinadas efectos en el visitante, el tamaño de los carteles y de los textos de los mismos para que resulten legibles al espectador, las superficies donde serán ubicados para una mejor visualización (sobre el objeto, sobre la pared, en estantes...). Por ejemplo:

- “Las casa de las brujas son parecidas. Tal vez si miramos las imágenes de las casas de las brujas en los cuentos que leímos nos pueda ayudar para recrear nuestra muestra”.
- “Hagan el cartel del caldero de hierro. Cuando esté listo, pónganlo sobre una silla y aléjense para ver si se puede leer a distancia...”.
- “El cartel de la vestimenta de la bruja estará ubicado sobre un telón oscuro, conviene entonces que la cartulina sea de un color claro y atractivo...”

Montaje de la muestra

El montaje es la instalación de estructuras, objetos, textos y demás materiales que compondrán la muestra. Es factible que el docente asuma la responsabilidad de cumplir con la mayor parte de estas tareas por los riesgos que podría implicar para los niños realizarlas. En algunos casos, montar una estructura para colgar un cartel supone subir a una escalera o clavar algunos clavos, correr muebles... No obstante, el docente puede delegar en los niños algunas tareas que los haga partícipes del montaje de la muestra. Por ejemplo, localizar y entregar al maestro los carteles para ser ubicados en el lugar correspondiente del espacio de la muestra.

En todas las intervenciones, el docente actuará como un modelo que hace explícitas sus decisiones acerca de determinada elecciones, acerca del diseño y del montaje de algunos aspectos que los niños no podrían considerar aún por sí solos.

Ensayo y evaluación de la muestra

Una vez realizado las primeras decisiones acerca de los objetos que se expondrán, de los textos que acompañarán los objetos e imágenes, de los otros textos que aportan otra información al visitante, de la disposición en el espacio de todo aquello que conforme la muestra, se puede realizar una experiencia de prueba de la misma.

Realizar un primer montaje (aún con textos en borrador) permitirá evaluar la narrativa de la muestra, la adecuación al destinatario, la disposición en el espacio, la posibilidad de recorridos... Para ello, los mismos niños pueden ubicarse en el rol de visitantes de la muestra o invitar a algunos niños de otros años y/o docentes de la misma escuela, sea maestro de grado, director o docente de educación artística, a fin de que “funcionen” como evaluadores y

puedan realizar sugerencias que posibiliten luego revisar los textos e imágenes y la ubicación de los objetos.

En otra instancia el docente puede organizar grupos de niños que cumplirán el rol de guía / acompañante de los visitantes. Para ello, acuerda con los alumnos qué sectores de la muestra resulta necesario que el guía agregue información al visitante por medio de una exposición oral: *"A veces, en algunos museos, hay un guía que acompaña a los visitantes y, por ejemplo, sugiere por dónde iniciar el recorrido de la muestra/galería; comunica el proceso de creación de la muestra y resalta algún sector de la misma para que el visitante se detenga especialmente en él. ¿Consideran que esto sería importante hacerlo? ¿Cómo podemos organizarnos para ello?"*

Algunas actividades complementarias

Con el propósito de ampliar la interacción del visitante con la muestra se pueden organizar actividades que involucren el desarrollo de prácticas de lectura y escritura. Para ello, los niños tendrán oportunidades de consultar los textos conocidos y otros escritos ya elaborados (cuadros comparativos, agendas de lectura, listas, tomas de notas y otros registros) para la producción de carteles, reglas de juegos y otros textos que orienten nuevos desafíos.

Por ejemplo:

- Organizar un pizarrón donde los visitantes puedan anotar el nombre de las "brujas tradicionales" y "brujas modernas" que ellos conozcan y prefieran, así como las razones de tales preferencias.
- Producir un folleto para consulta del visitante que contenga recomendaciones de libros, series televisivas, películas y dibujos animados con brujas.
- Disponer de un "libro de hechizos favoritos" que funcione a modo de libro de visitas de la muestra.
- Organizar búsquedas de tesoros para que participen los chicos de los otros 1º. ó 2º años. (por ejemplo: "Busca entre 'Nuestras brujas' la que tiene una lombriz como mascota").
- Etc...

Breve glosario

Colección: conjunto de objetos de un mismo tipo que tienen algo en común y que se suelen agrupar por afición. Por ejemplo, los cuadros de un determinado pintor, o las monedas alemanas anteriores a 1900.

Exposición: acto de convocatoria, generalmente público, en el que se exhiben ideas, colecciones de objetos de diversa temática (tales como: obras de arte, hallazgos arqueológicos, instrumentos de diversa índole, maquetas de experimentos científicos, maquetas varias, etc.), que gozan de interés de un determinado sector de la población o bien es masivo o popular.

Epígrafe: texto breve que acompaña una fotografía, dibujo u objeto de la muestra.

Exhibición: sinónimo de exposición. En las exhibiciones se pueden presentar imágenes, dibujos, videos, sonidos, interactividades, esculturas, etc. de artistas individuales o grupos.

Galerías: espacios donde se muestran pinturas y esculturas. Su nombre deriva de las galerías (de los palacios y castillos), que eran los espaciosos vestíbulos de forma alargada, con muchas ventanas o abiertos y sostenidos por columnas o pilares, destinados a los momentos de descanso y a la exhibición de objetos de adorno, muchas veces obras de arte.

Guión museográfico: material escrito que organiza, de una forma esquemática, precisa y directa, los objetos de la muestra, así como la disposición de los paneles, cartelería y gráficos que deben ser usados en la exposición. El guión da idea clara de cómo debe ser tratado el tema. También nos especifica el recorrido que se propone realizar el público, el color de las paredes, la iluminación de las obras y ambiente en general, etc.

Muestra: si bien es también sinónimo de exposición/exhibición, podría considerarse que en una muestra se expone un recorte de la realidad que se desea comunicar. Ese recorte se realiza en un proceso de decisión y selección de objetos/imágenes en el cual se incluye una parte y se excluye otra de la totalidad de una colección.

Museo (del latín *musaeum* y éste a su vez del griego *Μουσείον*): institución pública o privada, permanente, con o sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y su desarrollo, y abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y expone o exhibe, con propósitos de estudio, educación y deleite colecciones de arte, científicas, etc., siempre con un valor cultural, según el *International Council of Museums* (ICOM). Una exposición permanente, organizada y estructurada generalmente histórica o costumbrista constituye una institución llamada museo.

Museografía: conjunto de prácticas relativas al funcionamiento de un museo. Agrupa la concepción y realización de una exhibición, sea temporal o permanente. La disposición física debe tener en cuenta tanto las exigencias de conservación preventiva de los objetos así como la presentación y su interpretación.

Bibliografía:

Alderoqui, S; "Cámara de maravillas" clase n°2 del curso *El museo como espacio de comunicación y aprendizaje*, CEM- Centro de Estudios Multidisciplinarios, 2005.

Dujovne, M; Calvo, S; Staffora, V; *Ir al museo: Notas para docentes* - Universidad de Buenos Aires y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina-, 2001.

Kaplún, G; "Contenidos itinerarios y juegos. Tres ejes para el análisis y la construcción de mensajes educativos", ponencia presentada en *VI Congreso de ALAIC- Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación*, Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, junio de 2002.

Pedersoli, C; "Espacios para educar" clase n° 9 del curso Nuevos Escenarios Educativos y Culturales, AAT (Asociación Argentina de Teletabajo)- Proyecto TEDEL- Seminario/Taller Orientación Educativa y Práctica Profesional. FHyCE. Universidad Nacional de La Plata, 2007.

Penchansky, P; "La valija voladora. Un viaje a Ghana. Bitácora de una exposición" en Alderoqui, S; *Museos y escuelas: socios para educar*, Buenos Aires, edit. Paidós, pp. 45-65, 1996.

¹ Dujovne, M, Calvo, S, Staffora, V, *Ir al museo: Notas para docentes* - Universidad de Buenos Aires y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina-, 2001.

² El Consejo Internacional de Museos actualizó su definición original, y en el año 1946 precisó: "el museo es una institución sin fines de lucro abierta al público y al servicio de la sociedad, que adquiere, conserva, investiga, comunica y exhibe, con el propósito de *educación* y deleite, los testimonios materiales del hombre y su medio".

³ Entendemos en este documento que la producción de una Galería de brujas en la escuela transforma esta institución en un museo, en una institución que investiga, comunica y exhibe testimonios de la humanidad con un propósito educativo. Concebir la escuela desde esta perspectiva implica hacer visibles la diversidad de prácticas sociales que se generan y sostienen en este espacio, así como también implica ampliar la visión del museo como una institución producida en un determinado espacio físico y con ciertas características.

⁴ Esta transformación derivó de la conciencia de la función educativa de los museos que exige una profunda revisión de sus propósitos, y del público con que procura comunicarse.

⁵ Para ver ejemplos de guiones museográficos, visitar las páginas:

- Guion Museográfico de exposición "Como el Uruguay no hay...":

http://www.montevideo.gub.uy/museoblanes/e_uruguayguion.htm

- Guion Museográfico del Museo de la Facultad de Ciencias Naturales de la UNLP, Sala Etnografía:

www.fcnym.unlp.edu.ar/museo

- http://www.fcnym.unlp.edu.ar/museo/salas/04_GuionMuseografico.pdf

- <http://www.scribd.com/doc/280645/Cuadros-567>

⁶ Uno de los sectores de la muestra es aquel que exhibe la producción en parejas de la Galería de Brujas que incluye la ilustración del personaje con la producción escrita que lo caracteriza. Los niños idean, componen y revisan en varias ocasiones este texto y piensan en un aspecto relevante: la relación entre imagen y texto. (Ver secuencia madre). Se trata de caracterizar al personaje con datos que describen su apariencia física, indumentaria e incluso carácter y modo de vida que complementa y agrega información a la ilustración realizada por los niños planteando una relación particular entre texto e imagen.



El Álbum de los cuentos con Brujas

Brujas







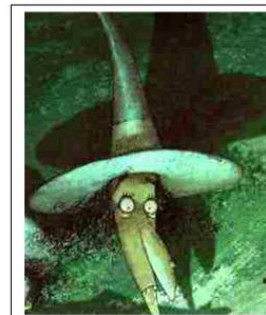


PEGA EL RÓTULO CON EL NOMBRE DE CADA BRUJA











Moradas

COMPLETA CON EL NOMBRE DE CADA TIPO DE MORADA



¿CÓMO SON LAS BRUJAS?

MARCA LAS EXPRESIONES QUE CORRESPONDEN A LA BRUJA QUE APARECE EN CADA FIGURA



- **ENGORDA A LOS NIÑOS.**
- **ES ENGREÍDA Y ORGULLOSA.**
- **HABLA CON EL ESPEJO MÁGICO.**



- **SE COME A LOS HOMBRES COMO SI FUERAN POLLOS.**
- **VIVE EN UN PALACIO DE HIELO SOBRE UNA GRAN NUBE NEGRA.**
- **ES UNA ANCIANA RAQUÍTICA DE PELO GRASIENTO, UÑAS LARGAS Y NARIZ GANCHUDA.**



- **ES UNA BRUJA MALVADA QUE COME NIÑOS.**
- **ES CORTA DE VISTA PERO TIENE UN OLFATO EXCELENTE.**
- **ES UNA POBRE VIUDA QUE VIVE EN UNA PEQUEÑA CHOZA SOLITARIA.**

PALABRAS MÁGICAS

UNE EL NOMBRE DE CADA BRUJA CON SUS PALABRAS MÁGICAS

BRUJA

WINNIE

BRUJA

PACA

BRUJA

MON

TUFA, COTUFA,
TRUCALATRUFA.
CHIRIS, CHIRABO,
CHIRIDINABO.
MALA, MALICO,
MALADAPICO...

¡ABRACADABRA!

**¡GATOLISO, GATILOSO,
QUE APAREZCA YA MISMO
EL GATO ESPANTOSO!**

FRASES CONOCIDAS DE LOS CUENTOS

¿De qué cuento es?

ESCRIBE EL NOMBRE DEL CUENTO AL QUE PERTENECE CADA FRASE

RAPUNZEL, RAPUNZEL
LANZA TU TRENZA DE ORO



PATO BLANCO COMO EL AZAHAR,
EL RÍO QUEREMOS CRUZAR.



ESPEJITO EN LA PARED
DIME UNA COSA,
¿QUIÉN DE ESTE PAÍS
ES LA MÁS HERMOSA?



LAMO, LAME, LAMITA!
¿QUIÉN LAME MI CASITA?



¡Y UN JAMÓN!



<i>INICIOS DE CUENTOS</i>	<i>FINALES DE CUENTOS</i>

¿CÓMO "DICEN" LOS PERSONAJES EN LOS CUENTOS?

**COPIA LAS EXPRESIONES CON LAS QUE LOS
PERSONAJES "DICEN" EN LOS CUENTOS**

EXPRESIONES QUE SIRVEN PARA NOMBRAR EL PASO DEL TIEMPO

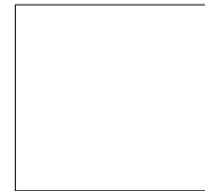
ALGUNOS FRAGMENTOS

PEGA LA FIGURITA CORRESPONDIENTE AL FRAGMENTO

LA CASA ERA NEGRA POR DENTRO Y NEGRA POR FUERA.
EL PISO ERA NEGRO.
LAS BUTACAS ERAN NEGRAS.
LA CAMA ERA NEGRA Y TENÍA SÁBANAS NEGRAS Y MANTAS NEGRAS.
HASTA EL CUARTO DE BAÑO ERA NEGRO.

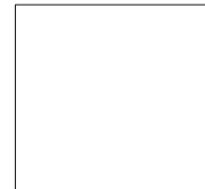


- ¿DÓNDE TE ESCONDES? – PREGUNTÓ.
- ¿DÓNDE TE ESCONDES? – PREGUNTÓ LA VOZ.
- ¡YO NO ME ESCONDO! – PROTESTÓ LA BRUJA
- ¡YO NO ME ESCONDO! – PROTESTÓ LA VOZ.



- HOLA, PEQUEÑINES, ¿QUIÉN LOS HA TRAÍDO? ENTREN Y QUÉDENSE CONMIGO, NO LES HARÉ NINGÚN DAÑO.

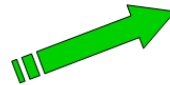
Y, TOMÁNDOLOS DE LA MANO LOS INTRODUJO EN LA CASITA, DONDE HABÍA SERVIDA UNA APETITOSA COMIDA: LECHE CON BOLLOS AZUCARADOS, MANZANAS Y NUECES.



¿CÓMO RECUERDO?

**PEGA LA FIGURITA DE LO QUE MENCIONA CADA ENANITO PARA
RECORDAR MÁS FÁCIL CADA PARTE**

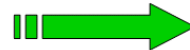
PRIMER ENANITO: - ¿QUIEN SE SENTÓ EN MI SILLITA?



SEGUNDO ENANITO: - ¿QUIÉN COMIÓ EN MI PLATITO?



TERCER ENANITO: -¿QUIÉN COMIÓ MI PAN?



CUARTO ENANITO: -¿QUIÉN COMIÓ DE MI VERDURA?



QUINTO ENANITO: -¿QUIÉN PINCHÓ CON MI TENEDOR?



SEXTO ENANITO: -¿Quién CORTÓ CON MI CUCHILLITO?



SÉPTIMO ENANITO: -¿QUIÉN BEBIÓ DE MI VASITO?



PARA RECORTAR Y COMPLETAR EL ÁLBUM

BABA-YAGA

BRUJA MON

BRUJA WINNIE

BRUJA DE RAPUNZEL

**BRUJA DE HANSEL Y
GRETEL**

**BRUJA DE
BLANCANIEVES**

PACA

POCA

